



HAL
open science

La lecture à l'ère du numérique : place et promotion de la lecture de fiction auprès des jeunes à l'ère du numérique

Perrine Pierre

► To cite this version:

Perrine Pierre. La lecture à l'ère du numérique : place et promotion de la lecture de fiction auprès des jeunes à l'ère du numérique. Education. 2020. dumas-03999279

HAL Id: dumas-03999279

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03999279v1>

Submitted on 21 Feb 2023

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

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



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

Université de Franche-Comté

INSPE de Besançon

Mémoire

présenté pour l'obtention du grade de

MASTER

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Professeur-documentaliste

La lecture à l'ère du numérique

*Place et promotion de la lecture de fiction auprès des jeunes à l'ère du
numérique*

Projet présenté par **Perrine PIERRE**

Dirigé par **Feirouz LIMA**, maître de conférences en Sciences de l'information
et de la communication

Année universitaire 2019-2020

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans le concours de plusieurs personnes à qui je tiens à montrer toute ma gratitude...

Je souhaite en tout premier lieu remercier ma directrice de mémoire Feirouz Lima, dont les remarques et conseils ont été essentiels à l'approfondissement de mon travail. Je la remercie pour toute la bienveillance, la gentillesse ainsi que tout le temps et la patience dont elle a fait preuve à mon égard en m'accompagnant tout au long de ces mois de recherches et de rédaction.

Merci à ma collègue de stage Amélie Faivre, avec qui j'ai pu mettre en place toutes sortes d'expérimentations qui ont été essentielles à l'enrichissement de ma réflexion et de mes analyses de terrain.

Merci à mes proches. À Manon, qui n'a jamais cessé d'être enthousiaste quand je lui parlais de mon travail et qui a été d'une aide indispensable dans les dernières relectures et corrections. Et à mes parents qui ont fait preuve d'une patience et d'un soutien indéfectibles tout au long de mes études, et tout spécialement durant mes deux années de formation en Master MEEF et lors de cette année consacrée à la rédaction de ce mémoire.

Enfin merci à mon grand-père qui n'aura malheureusement jamais eu l'occasion de lire le fruit de mon labeur de ces deux dernières années, mais dont la fierté et l'assurance sans faille dans mon travail ont toujours été un moteur pour moi ...

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
Chapitre 1 : La lecture de fiction à l'ère du numérique et sa promotion : cadre théorique et définitionnel.....	9
1. La lecture dans tous ses états.....	9
1.1. La lecture : foisonnement terminologique.....	9
1.2. Brève analyse neuro-cognitive de l'acte de lecture.....	11
1.3. Lire : un apprentissage fondamental dans notre société.....	14
2. La lecture comme « <i>concept polysémique dans le discours social</i> »	22
2.1. Le support et la pratique de la lecture à travers l'Histoire.....	22
2.2. La lecture de divertissement : de quoi parle-t-on ?.....	30
2.3. La lecture de divertissement aujourd'hui : une affaire de médiation ?.....	35
2.4. Quel type de dispositif pour quel type de médiation ?.....	40
3. Les enjeux de la promotion de la lecture de fiction à l'ère du numérique.....	51
3.1. La lecture, l'affaire de tous ?.....	51
3.2. La réalité et les défis du 21 ^e siècle : un véritable « enfer d'inattention ».....	59
Chapitre 2 : Hypothèses et cadre méthodologique.....	66
1. Émergence des hypothèses.....	66
2. Méthodologie et mise en œuvre de la recherche empirique.....	67
2.1. La méthode retenue.....	67
2.2. Terrain de la recherche et mise en œuvre des méthodes d'enquête.....	69
2.2.1. Présentation du terrain et de la population observée.....	69
2.2.2. Présentation du contexte de l'étude.....	71
2.2.3. Présentation et description des grilles d'observation.....	72
2.2.4. Présentation et description du guide d'entretien.....	74
2.3. Présentation de la méthode d'analyse et regard critique.....	75
Chapitre 3 : Analyse des données recueillies.....	77
1. Les jeunes et le divertissement : focus sur la question du rapport des jeunes aux livres et aux jeux.....	77
1.1. Avant-propos.....	77
1.2. Se divertir et lire : une question de support ?.....	79
1.2.1. Abus et mésusages constatés et contestés.....	79
1.2.2. Des élèves plus attirés par le jeu que par la lecture ?.....	85
1.2.3. Le rapport au jeu « traditionnel » et au jeu « numérique ».....	92
1.3. Se divertir et lire : une question de « genre » ?.....	97
1.3.1. Des usages du numérique diversifiés en fonction du « genre » ?.....	97
1.3.2. Des pratiques et des comportements de lecteurs genrés ?.....	99
2. La place de la médiation numérique dans l'encouragement et la promotion de la lecture de fiction et de divertissement au CDI.....	106
2.1. Allier le numérique et le livre pour promouvoir le fonds du CDI.....	106
2.1.1. La valorisation du portail documentaire.....	106
2.1.2. La médiation numérique : un axe prioritaire ?.....	108
2.2. La nécessité de repenser les espaces et les usages.....	112
2.2.1. Quelle place pour le numérique au sein de l'espace ?.....	113
2.2.2. Quelle place pour le jeu ?.....	119
Chapitre 4 : Quelles perspectives pour notre métier ?.....	122
1. Restructurer les espaces au sein du CDI.....	122
2. Sanctuariser et désacraliser les espaces du CDI.....	134
CONCLUSION.....	144
BIBLIOGRAPHIE.....	147
SITOGRAFIE.....	150
VIDÉOGRAPHIE.....	157
ANNEXES.....	158

INTRODUCTION

Depuis le début des années 2000, la place de la lecture dans les pratiques des jeunes interroge de façon grandissante et nous, chercheurs, enseignants, parents, dirigeants politiques... cherchons à redynamiser la lecture par tous les moyens auprès des plus jeunes générations¹. Nous le voyons bien, cela fait maintenant plusieurs années que la promotion de la lecture est devenue l'un des chevaux de bataille du gouvernement français. En consultant *L'Agenda de l'Éducation*, sur le site officiel du Ministère de l'Éducation nationale, nous pouvons voir la succession des projets en faveur du livre et de la lecture d'année en année : en effet, la lecture cherche à reprendre ses droits au sein de l'École avec des projets d'incitation à la lecture, par le biais du « Quart d'heure lecture » depuis la rentrée 2019 par exemple, des « Nuits de la lecture » depuis 2017 ou encore de concours tels que les « Petits champions de la lecture » existants depuis 2012 et toujours d'actualité...

Roberto Casati, philosophe et directeur de recherche au CNRS, explique qu'aujourd'hui les jeunes sont plongés dans une véritable « culture de l'impatience »² dans laquelle le livre et l'acte de lire sont mis en péril. Cette culture de l'impatience, qui promeut l'immédiateté et l'instantanéité, ne laisse que peu ou prou de place à une culture de l'effort, de l'attention profonde que requiert la lecture. Cette culture est mise à mal, toujours selon Roberto Casati, par la prépondérance du numérique dans le quotidien des jeunes.

« La lecture des jeunes est le plus souvent abordée sous la rhétorique de la perte – perte de valeurs, absence de lecture ou plus encore, absence de « bonnes lectures » – et l'observation de la jeunesse et de ses rapports à la lecture considérée comme un prisme grossissant des évolutions, mutations et enjeux de la lecture, dont certains sont décennaux. »³

1 *Lecture(s)*. InterCDI. Numéro spécial (N°250). Paris : 2014. 91 p.

2 CASATI, Roberto. *Contre le colonialisme numérique. Manifeste pour continuer à lire*. Paris : Albin Michel, 2013. 199 p.

3 OCTOBRE, Sylvie. La lecture à l'ère du numérique. Au commencement était le livre. Et à la fin le texte. *Études*. [en ligne]. 2013. [consulté le 05/10/2019]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-etudes-2013-5-page-607.htm>

Les spécialistes tout comme les profanes s'interrogent : le déclin de la lecture est-il le résultat d'une crise de la lecture ? d'une crise générationnelle ? d'une crise de l'éducation ? d'une crise induite par le numérique ? Une croyance populaire nous habite et nous inquiète... Nos enfants liraient bien moins qu'auparavant et nous ne savons comment endiguer le problème...

« Le numérique n'est pas en train d'appauvrir les compétences des élèves. Beaucoup d'entre eux n'ont jamais autant lu que depuis l'arrivée du numérique. Seulement, il ne faut pas restreindre la lecture au roman, les élèves lisent aussi des commentaires sur Facebook. »⁴

À l'instar de Franck Amadiou, maître de conférence en psychologie cognitive, prenons un peu de hauteur et gagnons en rigueur dans nos propos... Il serait en effet plus pertinent d'affirmer qu'aujourd'hui nous ne lisons pas moins qu'avant, mais que toutefois, nous nous détournons davantage de ce que le sociologue Pierre Bourdieu a qualifié dans ses travaux de « lecture traditionnelle » du texte littéraire – c'est-à-dire la lecture de roman, comme l'explicite Amadiou. Étendons le concept de « lecture traditionnelle » à toute « lecture de divertissement »⁵ qui se fait sur tout support de livre confondu, de la bande dessinée au roman graphique : la véritable interrogation qui devrait alors occuper nos consciences ne réside pas tant dans le « Pourquoi nos enfants semblent-ils moins lire ? » que dans le fait de se demander : pourquoi continuer de se battre pour la promotion de la lecture de divertissement⁶ ?

Dans ce foisonnement de questions, quelle est la place du numérique ? Le numérique est-il vraiment l'objet de toutes nos afflictions quant au déclin supposé de la lecture qui se présente à nous telle une épée de Damoclès menaçante ? Le postulat déterministe selon lequel on impute au numérique la faute de la désaffection de la lecture chez les jeunes relève de l'opinion générale, et il requiert à ce sens toute notre attention. Il faut dépasser cette opinion,

4 GALÉRON, Florine. « Certains élèves n'ont jamais autant lu que depuis l'arrivée du numérique ! ». [en ligne]. Toulouse, la tribune, 2015. [consulté le 05/10/2019]. Disponible sur : <https://toulouse.latribune.fr/innovation/2015-02-04/-certains-eleves-n-ont-jamais-autant-lu-que-depuis-l-arrivee-du-numerique.html>

5 ROSADO, Eliana. Chapitre II : Qu'est-ce que lire. In : BÉLISLE, Claire (dir.) *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2011. p. 68

6 La notion-concept de « lecture de divertissement » développée par la chercheuse Eliana Rosado sera usitée tout au long de notre étude pour que nous puissions parler et analyser notre objet d'étude, à savoir la lecture de fiction sur le support du roman.

en comprendre les enjeux, et creuser la question qui nous tourmente... La lecture, et sa désaffection, interrogent par-delà l'apparition de nouvelles pratiques et de nouveaux rapports au monde induits par le numérique. En tout temps, la pratique de la lecture a été régie par des normes sociales et culturelles. Le XXI^e siècle ne déroge pas à la règle... C'est pourquoi nous souhaitons comprendre quelle est non pas la place du numérique, mais bien la place de la lecture dans nos vies.

Chaque année, la société Ipsos⁷ s'intéresse à la relation que les jeunes (la tranche des 6-19 ans) entretiennent avec la lecture, le livre papier, mais aussi avec le numérique. En mars 2018, Ipsos a fait paraître un article intitulé « *Nos enfants lisent-ils moins qu'avant ?* », qui a condensé les propos d'Armelle Vincent Gérard, responsable du rapport d'enquête, dans une interview accordée au *Bubble Magazine*. D'une part, lors de cet entretien, Armelle Vincent Gérard note un fait surprenant par rapport à tout ce qui peut être dit et pensé actuellement : « *Les jeunes lisent toujours ! Bien sûr pour l'école... mais aussi par goût personnel, pour près de 8 jeunes sur 10.* » Mais ne nous méprenons pas sur ces chiffres, Armelle Vincent Gérard le souligne : une enquête quantitative ne peut avoir le privilège d'être entièrement exhaustive. De plus, cette dernière tient à modérer ses propos. Les jeunes lisent toujours, certes, mais leurs activités de divertissement ne tiennent pas qu'à la lecture. Elle explique que l'environnement numérique a eu – et continue d'avoir – un impact certain sur les activités de divertissement, et ainsi, de lecture chez les jeunes.

« La possession personnelle par le jeune d'un écran (une télévision, et dans une moindre mesure un smartphone ou un ordinateur) a effectivement un impact négatif sur le temps qu'il consacre à la lecture. [...] Deux facteurs majeurs jouent en défaveur de la lecture : les foyers où il n'y a pas (ou peu) de livres disponibles et aucune carte de bibliothèque et la concurrence des écrans, accentuée par la possession personnelle d'une TV, d'un smartphone ou d'un ordinateur, avec l'utilisation assidue d'Internet (plus de 12h/semaine...). »⁸

7 Société d'études spécialisée dans les études traitant de la communication, publicité et média, de marketing et d'opinion

8 BUBBLE MAG. *Nos enfants lisent-ils moins qu'avant ?* [en ligne]. 2018. [consulté le 15/04/2019]. Disponible sur : <https://www.ipsos.com/fr-fr/nos-enfants-lisent-ils-moins-qu'avant>

La place qu'occupent la lecture et le livre dans la vie des jeunes – par ses apports cognitifs, culturels... - devrait ainsi avoir autant d'importance que la place du numérique et de ses usages au sein d'un foyer. Mais dans les faits, cela n'est pas – ou peu – vérifiable. Toutefois, ce qui peut être souligné, c'est le fait que le numérique attire. Il convoque de nouvelles compétences, parmi lesquelles des méta-compétences de lecture indéniables... C'est pourquoi, aujourd'hui plus que jamais, il paraît essentiel que les professionnels de l'éducation – parmi lesquels, les professeurs-documentalistes – s'intéressent à l'outil numérique comme à un outil de médiation en faveur de la lecture de divertissement. Il paraît primordial de s'intéresser de prime abord aux pratiques de lecture des jeunes aujourd'hui, mais aussi, de comprendre pourquoi elles sont ainsi, et comment nous pouvons partir de ces pratiques pour développer de nouvelles aptitudes ainsi que de promouvoir de façon innovante la lecture de divertissement à l'ère du numérique. Les professeurs-documentalistes, qui ont à charge un centre de ressources conséquent, ainsi que les missions de mise en œuvre d'une politique documentaire en faveur de la lecture et du plaisir de lire, doivent aujourd'hui se demander comment ils peuvent inviter à la lecture et développer chez les jeunes l'envie et le goût de lire en sollicitant l'outil numérique.

Dans le cadre de nos recherches sur la place et la promotion de la lecture de fiction auprès des jeunes à l'ère du numérique, et en adoptant la posture d'un enseignant documentaliste, nous serons ainsi amenés à nous interroger sur les axes de réflexion suivants :

Peut-on considérer légitimement qu'il y a aujourd'hui une désaffection de l'activité de lecture de divertissement par les jeunes ? Et dans quelle mesure peut-on aujourd'hui se servir du numérique comme d'un outil au service de la promotion de la lecture de fiction auprès de nos élèves ?

Notre travail s'articulera ainsi autour de quatre parties. Le premier chapitre s'attachera à poser le cadre définitionnel et conceptuel de notre objet d'étude et à le situer dans le contexte de la recherche. Dans le second chapitre nous présenterons nos hypothèses de travail et poserons le cadre méthodologique pour notre étude de terrain que nous analyserons dans un troisième chapitre afin de tester nos hypothèses. Dans un dernier chapitre, nous verrons quelles

perspectives professionnelles nous pouvons dégager de nos analyses et de nos conclusions pour contribuer à enrichir notre pratique en tant que professeur-documentaliste.

Chapitre 1 : La lecture de fiction à l'ère du numérique et sa promotion : cadre théorique et définitionnel

À l'aide de la littérature scientifique, nous devons dans un premier temps revenir sur un certain nombre de termes concernant la question de la lecture à l'ère du numérique, qui nous permettront de les appréhender comme autant de concepts-clés qu'il est essentiel de cerner et expliciter au fur et à mesure de l'avancée de la recherche.

« On appelle quelquefois «état de la question» la recension des théories, des concepts et des recherches antérieures à la nôtre qui traitent de notre problème de recherche ou de problèmes connexes »⁹

Les termes que nous nous emploierons à définir et exposer peuvent être polysémiques et se présenter avec différentes acceptions terminologiques. Une fois précisés et définis, ils nous permettront d'orienter nos recherches pour notre étude de terrain.

1. La lecture dans tous ses états

1.1. La lecture : foisonnement terminologique

Le verbe « lire » provient du grec λέγω (prononcé « légô ») et a donné son sens au verbe « lego » en latin. En grec comme en latin, le verbe a trois acceptions principales : « ramasser, cueillir », « choisir », et enfin, « lire » (au sens de recueillir par le biais des yeux, des oreilles...) ¹⁰. L'ancêtre du verbe « lire » - duquel découle l'acte de lecture – est caractérisé par un foisonnement terminologique tant d'un point de vue étymologique que conceptuel. Eliana Rosado, qui travaille sur la question de la lecture, explique en effet :

9 BERREBEH, Jalel. *Méthodologie d'un mémoire de recherche pour un Mastère de recherche*. [en ligne]. 2013. [consulté le 09/01/2020]. Disponible sur : <http://www.fsegn.rnu.tn/documents/methodologie-mastere-rech.pdf>

10 D'après le dictionnaire de langue latine de Félix Gaffiot, le *Dictionnaire Latin Français*

« L'acte de lecture recouvre une telle étendue conceptuelle que la même appellation peut désigner des activités très diverses [...] »¹¹

En outre, d'après le Trésor de la Langue Française (TLF), lire, c'est l'acte qui permet d'« établir la relation entre des signes et la langue », ou encore d'« établir la relation entre des éléments linguistiques et un sens : prendre connaissance du contenu d'un texte écrit [...] »¹². Ainsi, que ce soit entre un individu et un objet (qui supporte des signes compréhensibles) ou entre une machine et des signes à interpréter et à traduire, l'acte de lecture est un acte intrinsèquement lié à la faculté de reconnaître (lire, recueillir des signes linguistiques), d'interpréter et de donner du sens à un support d'information symbolique :

« Lire reflète l'interaction d'un sujet avec une production symbolique. La forme la plus courante de cette production est le texte, mais la diversité des codes disponibles et la variabilité des contextes de lecture font que le code articule souvent texte, représentations figuratives et analogiques, ou abstraites et symboliques. Dans une autre acception, dans un sens figuré, lire correspond aux efforts du sujet pour comprendre des situations vécues, ou encore faire des déductions, ou des prévisions à partir d'indices vis-à-vis d'autrui ou de lui-même. Rappeler ces définitions met en évidence la polysémie du terme « lire » et la grande diversité des situations concernées par l'acte de lire : la complexité des codes à déchiffrer et des conditions et compétences pour pouvoir le faire »¹³.

Lire recouvre une étendue conceptuelle ainsi qu'un ensemble de compétences complexes qui s'articulent les unes aux autres. Parmi ces compétences, l'écriture. Cependant, même si la question de la lecture est intrinsèquement liée à la question du texte et de son écriture, lors de nos recherches, nous ne nous attarderons pas plus sur celle-ci, car comme l'a expliqué l'historien Frédéric Barbier :

« Le passage à l'écriture proprement dite reste [...] énigmatique : il s'agit bien d'un phénomène lié à la capacité de conceptualiser, et donc peut-être à la biologie du cerveau humain. »¹⁴.

11 ROSADO, Eliana. Chapitre II : Qu'est-ce que lire. In : BÉLISLE, Claire (dir.) *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2011. p. 68

12 Ibid. p. 72

13 Ibid. p. 73

14 BARBIER, Frédéric. *Histoire du livre en Occident*. Armand Colin, 2012.

Nous ne cherchons pas à comprendre ici le bien fondé de l'écriture ou encore ses évolutions au cours de l'histoire. Soulignons seulement que les actes de lecture et d'écriture sont étroitement liés. Ils relèvent de la « biologie du cerveau humain », ce qu'on étudie plus largement aujourd'hui dans le cadre des neurosciences, appelées sciences psycho-cognitives. De plus, à l'appui de la thèse de l'anthropologue français Jack Goody¹⁵ sur la « raison graphique », notons que le passage à l'écriture a induit une transformation du rapport à la pensée et au monde. L'écrit a en effet favorisé le développement de ce que Goody a dénommé la « raison graphique ». Ce serait cette raison graphique qui a induit rationalité, objectivité, distanciation par rapport au contenu cognitif et à ce que l'oral seul ne peut parvenir à atteindre. La question de la lecture nécessite ainsi de s'intéresser plus exactement au processus cognitif en jeu qui s'active lorsqu'il y a activité de lecture chez un individu.

1.2. Brève analyse neuro-cognitive de l'acte de lecture

Lire est un processus neuro-cognitif complexe. Il se concrétise dans l'établissement d'un sens interprété par un individu. Ce sens s'enracine dans le traitement d'une information offerte à l'individu, qui est lisible, interprétable et inscrite sur un support d'information. En linguistique, selon la pensée structuraliste¹⁶, il existe une mise en tension entre le « *signifiant* » et le « *signifié* » d'un signe à savoir : la partie matérielle du signe (le caractère écrit) et la partie conceptuelle du signe (ce que représente le signe)¹⁷. Le signe est à la fois pensé, écrit, lu et interprété par le cerveau du lecteur. Au demeurant, les signes constitutifs du langage sont arbitraires, et sont dépendants de signifiants et signifiés qui le sont tout autant. Ils sont le résultat d'une culture et de normes socio-culturelles profondément inscrites à toutes les échelles de la société. L'Homme n'a de cesse de s'adapter au décryptage de ces signes arbitraires constitutifs du langage « écrit ». Cela nécessite de sa part un effort :

15 GOODY, Jack. *La raison graphique*. Les éditions de minuit. 1979. 274 p.

16 On appelle structuralisme un courant des sciences humaines qui appréhende la réalité sociale comme un ensemble formel de relations de sens

17 DE SAUSSURE, Ferdinand. *Cours de linguistique générale*. Bally et Sechehaye, 1971. p. 163

« La lecture est une invention culturelle qui n'était pas programmée pour voir le jour au regard de notre patrimoine génétique. [...] Nous ne disposons pas du moindre gène spécifique [...] La lecture n'est pas naturelle. »¹⁸

Si lire n'est pas naturel, cet acte relève d'un processus cognitif conséquent qui est bien à l'œuvre d'un point de vue physique. Et, les chercheurs s'accordent à le souligner, ce processus est complexe. L'acte de lecture se matérialise par un circuit neuro-cognitif qui mobilise un grand nombre de zones cérébrales chez le lecteur. Ceci est un fait scientifique et établi ; en effet, grâce à l'observation de l'activité cérébrale chez différents lecteurs-cobayes, la neuroscience a prouvé que nous lisons tous d'après un même circuit cérébral :

« Toutes les personnes étudiées montrent une activation de la même région au cours de la lecture : nous lisons tous avec le même circuit cérébral. »¹⁹

D'un point de vue neurocognitif, l'acte de lecture – qui reste intrinsèquement relié à l'écriture – se développe donc indépendamment de l'écriture de notre langue ou de notre niveau de lecture :

« Quelle que soit l'écriture de la langue, alphabétique, logographique ou phonétique, ce sont les mêmes régions du cerveau qui entrent en activité. »²⁰

18 ROSADO, Eliana. Chapitre II : Qu'est-ce que lire. In : BÉLISLE, Claire (dir.) *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2011. p. 87

19 *Ibid.* p. 86

20 *Ibid.*

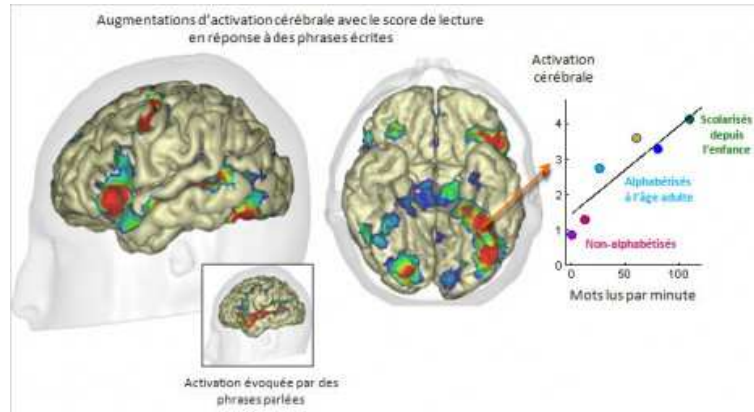


Schéma des zones d'activité cérébrale pendant l'acte de lecture, extrait du rapport de l'INSERM

Aux vues du schéma complexe induit par l'activité de lecture, le cerveau n'est ainsi biologiquement pas fait pour lire. Cet acte représente un effort rendu possible par la plasticité de notre cerveau humain, comme le souligne la neuro-linguiste Maryanne Wolf :

« [Il s'agit de] la capacité à faire de nouvelles connexions entre des structures plus anciennes ; la capacité à développer des zones de spécialisation extrêmement fines pour la reconnaissance de patterns dans l'information ; la capacité à apprendre à recruter et connecter automatiquement l'information de ces différentes zones. »²¹

La lecture, ainsi, n'est pas le résultat de l'activation d'un gène spécifique – duquel il résulterait pour certains une plus ou moins forte appétence, ou un plus ou moins grand niveau, ou encore une plus ou moins grande intelligence. La lecture est une mise en activité cérébrale dont chaque individu est dotée. Chaque être humain au cerveau non-lésé est doté des mêmes facultés neurocognitives. Nous partons pour ainsi dire tous avec les mêmes prédispositions. Toutefois, la lecture, qui est un acte non-naturel, rappelons-le, se développe à mesure qu'un individu devient un lecteur de plus en plus assidu. En d'autres termes, l'acte de lecture s'auto-alimente. Plus on lit, plus on développe des compétences neuro-cognitives de réflexion. En fait, l'acte de lecture permet de développer certaines aires cérébrales – d'où une plus grande plasticité et réflexivité chez un lecteur assidu – et c'est bien cela qui induit une plus ou moins grande appétence ainsi qu'un plus ou moins grand niveau de lecture :

« Apprendre à lire augmente les réponses des aires visuelles du cortex [...]. La lecture augmente également les réponses au langage parlé dans le cortex auditif

21 *Ibid.* p.87

[...]. La lecture induit également une extension des aires du langage et une communication bidirectionnelle entre les réseaux du langage parlé et écrit. »²²

Mais même s'il y a une certaine « *automaticité de la pratique* » de lecture²³, lire est un acte qui demeure un stade de la connaissance atteint par le biais d'un apprentissage long. Pour que cet acte puisse se faire, l'individu doit donc avoir un prérequis. Pour lire, il faut qu'un individu sache lire :

« *Ce n'est pas banal de le souligner : pour pouvoir lire il faut d'abord apprendre à lire.* »²⁴

En effet, nous avons tendance à l'oublier, mais dans un premier temps de la vie d'un lecteur, lire est le fait d'apprendre à déchiffrer des signes (des lettres, des mots, puis des groupes de mots qui font sens). La lecture est l'objet d'un long apprentissage qui permet de développer chez le lecteur des compétences de lecture variées et ayant un impact important d'un point de vue cognitif...

1.3. Lire : un apprentissage fondamental dans notre société

« *Lire, à la différence de parler, relève d'un apprentissage organisé, le plus souvent pris en charge par l'École.* »²⁵

Eliana Rosado souligne que dans la culture française, la lecture revêt même « *une forme de connaissance d'ordre social* »²⁶ :

22 INSERM (SALLE DE PRESSE). *Impact de l'apprentissage de la lecture sur le cerveau : communiqué*. [en ligne]. Inserm, 2010. [consulté le 15/04/2019]. Disponible sur : <https://presse.inserm.fr/impact-de-lapprentissage-de-la-lecture-sur-le-cerveau/14997/>

23 ROSADO, Eliana. *Op. Cit.* p. 73

24 *Ibid.* p. 75

25 BÉLISLE, Claire. Chapitre IV. Lire à l'écran : les enjeux de la lecture numérique. In : BÉLISLE, Claire (dir.) *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2004, p. 142

26 *Ibid.* p. 73

« La place accordée à la lecture relève du consensus. Promue au rang de grande cause nationale, pivot de la démocratisation culturelle [Bonaccorsi, 2007], la lecture à l'école est toujours l'objet d'un apprentissage [...] »²⁷

Nous ne pouvons prétendre dresser une frise historique exhaustive qui rendrait compte du fondé de la lecture comme d'un acte culturel nécessaire et fondamental dans notre société. Notons seulement qu'aussi loin que les dirigeants politiques ont construit « des expériences livresques qui ont construit leur identité professionnelle [Chartier et Hébrard, 1989] »²⁸. La lecture comme expérience et activité a ainsi toujours eu une place et une fonction très marquée socialement au sein de la société. Au XVIII^e siècle, au siècle des Lumières, la maîtrise de la lecture est devenue fondamentale pour le citoyen : Emmanuel Kant, dans son essai *Beantwortung der Frage : Was ist Aufklärung ?*²⁹ explique que tout homme doit sortir d'un état de tutelle et apprendre à se servir lui-même de son entendement pour apprendre à penser et raisonner par lui-même. Pour se faire, il doit s'appropriier lui-même les contenus intellectuels dans une perspective savante :

« Zu dieser Aufklärung aber wird nichts erfordert als Freiheit; und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen. [...] Ich verstehe aber unter dem öffentlichen Gebrauche seiner eigenen Vernunft denjenigen, den jemand als Gelehrter von ihr vor dem ganzen Publikum der Leserwelt macht. = Or, pour répandre ces lumières, il n'est besoin de rien d'autre que de la liberté; de fait, de sa plus inoffensive manifestation, à savoir l'usage public de sa raison et ce, dans tous les domaines. [...] J'entends par «usage public de notre raison» celui que l'on fait comme savant devant le public qui lit. »³⁰

Si on se concentre sur la deuxième partie des propos de Kant, on se rend compte que la traduction originale est très intéressante. Le mot « *Gelehrte* » fait référence en allemand à la figure de l'Intellectuel, voire de l'Académicien. Kant invite l'Homme à s'appropriier les

27 ROSADO, Eliana. *Op. Cit.* p. 75

28 *Ibid.* p. 74

29 KANT, Emmanuel. *Beantwortung der Frage : Was ist Aufklärung ?* [en ligne]. 1784, p.6 [consulté le 11/11/2019]. Disponible sur : <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/Quest-ce-que-les-Lumi%C3%A8res%EF%80%A5-1784.pdf>. Traduction disponible sur : <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/Quest-ce-que-les-Lumi%C3%A8res%EF%80%A5-1784.pdf>

30 KANT, Emmanuel. *Ibid.* p.3

compétences du « *Gelehrte* », dont la compétence est qu'il est en capacité de lire et de réfléchir à ce qu'il lit (ce à quoi renvoie le terme « *Leserwelt* », qui signifie littéralement « les gens qui lisent »). Depuis la révolution des Lumières, dans notre société, l'Homme est invité à sortir de la pensée « obscure » que l'on associe à la longue période du Moyen-Âge³¹. L'Homme doit alors se doter des bons outils, des bonnes compétences intrinsèquement liées à sa sortie de l'état de minorité intellectuelle vers la majorité. Il lui incombe, en « bon citoyen »³², de s'équiper avec les bons outils. La lecture devient ainsi une compétence primordiale et incontournable au sein d'une société où le rayonnement de la culture de l'information s'est développée au fur et à mesure qu'a grandi notre besoin en information. Nous pourrions même nous risquer à dire que l'injonction à devenir un citoyen éclairé, telle qu'elle est suggérée par Kant, n'est rien d'autre que les prémices d'une injonction à éduquer le peuple aux médias (supports de lecture) et à l'information³³. À la Révolution française, période charnière pour la liberté d'expression, la communication entre les classes ainsi que pour l'éducation de l'individu-citoyen, nous voyons à quel point les compétences d'écriture et de lecture sont devenues essentielles pour la démocratie :

*« La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme : tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi. »*³⁴

La « libre communication des pensées et des opinions » dont il est question dans ce texte fondateur pour la citoyenneté française sous-entend la capacité des citoyens à s'emparer de l'information écrite : la capacité, donc, à la décrypter et à savoir la lire. Mettons en regard le 11^e article de notre Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, texte fondateur de notre démocratie, avec les discours politiques du XXI^e siècle qui tiennent à replacer la compétence de lecture comme l'une des trois compétences fondamentales pour le citoyen français et du

31 BOULLAY, Séverine. *Le Moyen-Âge : temps obscurs ou siècles d'innovations ?* [en ligne]. 14 décembre 2017. [Consulté le 11/11/2019]. Disponible sur : <https://histoirebnf.hypotheses.org/1378>

32 LE DEUFF, Olivier, « Penser la conception citoyenne de la culture de l'information », *Les Cahiers du numérique*, 2009/3 (Vol. 5), p. 39-49. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-39.htm>

33 En tant que professeur-documentaliste, maître d'oeuvre de l'Éducation aux médias et à l'information (EMI) nous ne pouvons qu'avancer ce constat d'après notre lecture.

34 *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen - Article 11* [en ligne]. 1789. [Consulté le 22/10/2019]. Disponible sur : <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>

citoyen en devenir... Lire et savoir lire sont des actes intellectuels fondamentaux dans notre société, pris essentiellement en charge par l'École.

En 2002, Jack Lang, ancien ministre de l'Éducation Nationale, a souligné l'importance de la compétence de lecture :

*« Savoir lire et aimer lire sont les objectifs majeurs des premières classes de l'école élémentaire. »*³⁵

Cette compétence s'est toutefois jointe et pensée de façon inédite. Mais comme on peut le relever, il ne faut pas non plus seulement savoir lire mais aussi aimer lire.

*« Aujourd'hui, l'école reconnaît deux finalités à la lecture : la quête du plaisir dans la lecture non plus savante ou classique, mais ordinaire et pour le plaisir; et la lecture savante pour l'instruction. Longtemps rejeté, le plaisir de la lecture est toléré s'il est un plaisir du texte, un plaisir essentiellement fondé sur le langage. »*³⁶

Depuis 2002, les objectifs liés à la lecture sont restés les mêmes. Dans le cadre du projet de loi pour l'École de la confiance, le ministre de l'Éducation Nationale actuel Jean-Michel Blanquer souligne que :

*« L'objectif de l'école primaire est de transmettre les savoirs fondamentaux à tous les élèves : lire, écrire, compter et respecter autrui. »*³⁷

À cela, le ministre a également rappelé dans une note d'information publiée en avril 2018 l'importance de développer des compétences solides des savoirs fondamentaux dès le plus jeune âge. Compétences dont la lecture fait partie intégrante. Il a mis à disposition des professeurs des recommandations pédagogiques *« pour enseigner la lecture et l'écriture au CP [...] afin d'amener tous les élèves à la réussite scolaire »*³⁸. De plus, à cela se conjuguent

35 *Ibid.*

36 BÉLISLE, Claire. Chapitre III : Du papier à l'écran. Lire se transforme. In : BÉLISLE, Claire (dir.) *Op. Cit.* p. 140

37 BLANQUER, Jean-Michel. Projet de loi pour une école de la confiance (Procédure accélérée) [en ligne]. In : Assemblée nationale (site officiel). Paris : Assemblée nationale, 2018 [consulté le 07/05/2019]. Disponible sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/15/projets/pl1481.asp>

38 BLANQUER, Jean-Michel. 4 priorités pour renforcer la maîtrise des fondamentaux [en ligne]. In : MORALI, Clélia. *Education.gouv.fr. Pour l'école de la confiance*. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2018 [consulté le 07/05/2019]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/cid129644/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux.html>

les efforts pour redynamiser les activités de lecture à l'école (du primaire à la fin du secondaire). De nombreux dispositifs se sont développés et ont été largement encouragés tant par le ministère de l'Éducation que par le ministère de la Culture. Mais alors même qu'il est loin de s'agir d'un acte cognitif anodin, l'apprentissage de la lecture doit être pris en charge par des professionnels qui maîtrisent – et ont une réelle expertise – pour enseigner l'art de « comment » lire. L'enfant appréhende tout d'abord l'acte de lecture en étant accompagné, et au fur et à mesure qu'il grandit, il est censé s'affranchir d'un enseignant dans son activité³⁹. En effet, comme nous avons pu le développer auparavant, l'acte de lecture, qui est un processus intellectuel, ne cesse d'évoluer au cours de la vie d'un individu. Patricia Knapp, bibliothécaire-chercheuse américaine et ancienne membre active de l'ALA, la prestigieuse *American Library Association*, revient sur cette compétence qui n'a rien de définitif :

« Competence in library use, like competence in reading, is clearly not a skill to be acquired once and for all at any given level in any one given course.= La compétence en termes de recherche documentaire, comme la compétence de lecture, n'est clairement pas une habileté qui peut être acquise une fois pour toute à quelque niveau de formation donné dans quelque cours que ce soit. »⁴⁰

Knapp fait une analogie entre les compétences en recherche documentaire et les compétences de lecture pour souligner le fait que l'une comme l'autre ne vont pas de soi et qu'elles résultent d'un long apprentissage. Et ainsi, que cet apprentissage de lecture, s'il est clair qu'il ne va pas de soi, n'a donc jamais fini de progresser chez un individu.

« L'acte de lecture se consolide en tant qu'outil d'interaction reliant un individu (lecteur) à un objet culturel spécifique (texte), objet qui correspond de plus en plus à un inventaire de productions textuelles beaucoup plus élargi que le texte littéraire »⁴¹

Dans le domaine de la recherche, les compétences de lecture sont appelées « métacompétences » ou encore « compétences métacognitives »⁴². Elles se doivent d'être développées par des lecteurs-apprenants et sont définies en ces termes :

39 ROSADO, Eliana. *Op. Cit.* p. 75

40 KNAPP, Patricia. *Suggested Program of College Instruction in the Use of the Library*. 1966. (traduction personnelle)

41 ROSADO, Eliana. *Op. Cit.* p. 77

42 *Ibid.* p. 105

« [C'est] au développement graduel de la conscience qu'il faut interroger le texte, non seulement quant à son contenu et à sa structure, mais aussi quant à cet univers que Rouet (2001) appelle des connaissances métatextuelles, qui concernent les propriétés rhétoriques du texte et des signes »⁴³.

Lire – et savoir lire – le texte écrit est ainsi bel et bien une compétence fondamentale, et surtout, privilégiée dans notre société occidentale, où l'essentiel du savoir se transmet par l'écrit. Sans l'habileté première de lecture, l'Homme vivant au sein de notre société se trouve en effet dans l'incapacité d'associer ou de traiter une information. Notons que bien que ce rapport au savoir soit celui revendiqué en Occident, il ne demeure pas la seule conception valable et il en existe d'autres bien sûr ! Eliana Rosado le spécifie :

« La lecture tient un rôle-clé dans l'éducation occidentale où elle est considérée comme étant au fondement de tous les apprentissages. Non seulement l'école commence avec l'apprentissage de la lecture, mais la lecture est le fondement premier de tous les fondamentaux des processus d'éducation [Baudelot et Leclercq, 2004]. »⁴⁴

Dans notre société, sans l'habileté première de lecture, toute activité de lecture est rendue complexe, inefficace, difficile, voire douloureuse pour certains lecteurs... Dans un article paru en mars 2019, *Le Figaro* a rendu compte d'une étude sur les compétences développées chez les élèves en primaire et a noté que « près de 37 % des enfants concernés restent en très grande difficulté en français à la fin de l'année ». L'auteure Danièle Sallenave, dans ce sens, soulève la problématique suivante à propos de la lecture chez les jeunes :

« Beaucoup d'élèves n'aiment pas lire, parce qu'ils n'ont pas bien appris à lire. Ils lisent trop lentement, ils ont les plus grandes difficultés de déchiffrement, comment voulez-vous qu'ils ne s'ennuient pas ? »⁴⁵.

La désaffection du livre et de la lecture n'apparaît pas *ex nihilo*. L'apprentissage de la lecture, qui est fondamental et influe grandement sur le rapport que le lecteur a au livre et à l'acte de lecture, interroge alors :

43 *Ibid.*

44 *Ibid.* p. 75

45 SALLENAVE, Danièle. « Nous on n'aime pas lire ». Paris : Gallimard, 2011. p. 102

« *Savoir lire devient la compétence incontournable pour pouvoir survivre dans une société où l'univers symbolique est omniprésent. Advient alors la question des objectifs poursuivis et l'attribution de la signification de cet acte de lecture : Pourquoi lit-on ? Ou pour quelles raisons décide-t-on de lire ? C'est le sens que le lecteur attribue à la lecture qui lui confère toute sa pertinence, son utilité dans le monde actuel.* »⁴⁶

En outre, l'apprentissage de la lecture apparaît fondamental dans notre société. Autant dans son principe d'acculturer des individus à une culture dominante⁴⁷ que dans son principe de former des citoyens dépendants de l'*information literacy* – la littératie en français – ou en d'autres termes, à la « maîtrise de l'information ». La lecture, qui est une habileté qui sert à cerner l'information écrite, est, nous l'aurons compris, le présupposé à l'*information literacy*. Il s'agit là-même de son prérequis fondamental.

L'*information literacy* désigne l'habileté à acquérir, créer, associer, transmettre un sens dans un contexte donné. À titre indicatif, Alexandre Serres rappelle qu'il s'agit là d'un concept qui apparaît dans le milieu de l'entreprise en 1974. Paul Zurkowski est le premier à parler d'individus maîtrisant l'information comme des « *information literate individuals* » :

« *Information literate individuals are [...] people trained in the application of information resources in their work. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems. = Des gens formés à utiliser les ressources informationnelles dans leur activité professionnelle. Ils ont appris des techniques et développé des habiletés les rendant aptes à utiliser la vaste gamme des outils informationnels aussi bien que des sources primaires pour façonner des solutions informationnelles à leurs problèmes.* »⁴⁸.

D'après les termes de Zurkowski, la maîtrise de l'information ne peut donc se développer sans l'acquisition première de compétences de lecture chez l'individu. La pratique de la

46 ROSADO, Eliana. *Op. Cit.* p. 77

47 *Ibid.*

48 Cit. De ZURKOWSKI, Paul. SERRES, Alexandre. La culture informationnelle. In : PAPY, Fabrice (dir.) *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. [en ligne] Paris : Lavoisier, 2008, p. 137-160 [consulté le 15/04/2019]. Disponible sur : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/267115/filename/A.Serres_Problematique_culture_informatio_nnelle.pdf (Trad. personnelle)

lecture n'apparaît finalement que comme un « *information tool* » un « outil au service de l'information » si l'on peut dire⁴⁹, au service de la maîtrise de l'information qui transite à toute échelle dans notre société...

Lire recouvre donc bien des représentations. Nous en comprenons les fondements ainsi que la nécessité de sa maîtrise. En effet, « *pour faire tout ce que l'on a décrit rapidement ci-dessus [un grand nombre de pratiques culturelles induisant la faculté première de lecture] il faut pouvoir lire. [Mais] à l'heure actuelle, lire ne se conjugue pas encore suffisamment au pluriel dans les représentations et les pratiques. Car l'ensemble des activités évoquées ci-dessus ne sont pas habituellement prises en compte comme étant de la lecture.* »⁵⁰ Mais malgré tous ces fondements explicités, c'est tout un champ épistémologique qu'il nous reste à parcourir et à découvrir !

49 Traduction et interprétation personnelle

50 ROSADO, Eliana. *Op. Cit.* p. 71

2. La lecture comme « *concept polysémique dans le discours social* »⁵¹

2.1. Le support et la pratique de la lecture à travers l'Histoire

Les premières formes d'écriture de l'humanité furent principalement picturales et logographiques. Même si elles ne se lisent pas de la même manière et emploient des styles d'écriture différents, d'un côté ou de l'autre du globe, ces premières formes d'écriture se sont développées sur des supports issus de matières premières telles que la pierre, l'écorce, l'argile, l'os. Ces supports d'écriture et de lecture ne sont pas ce que nous appellerions aujourd'hui des livres. En effet, aujourd'hui, les Hommes associent aisément une image très précise et arrêtée au livre. Pourtant, étymologiquement, le « livre » issu du latin « liber », est un terme usité en botanique qui désigne l'écorce et la sève d'une plante ou d'un arbre. Le strong grec ayant la même signification s'écrit Βύβλος (« bublos »). Il s'agit d'un mot qui désigne l'écorce qui entoure la moelle de la tige du papyrus. Ce terme a donné son sens au βιβλίον (« biblion »), le livre⁵². Ainsi, le livre qu'on lit est ce qui est traditionnellement constitué d'écorce et de sève.

La lecture comme l'écriture, qui ne peuvent exister l'une sans l'autre, sont inter-dépendantes. La lecture, comme nous l'avons vu, est une activité qui permet de décoder des signes écrits et assemblés sur un support d'écriture (et de lecture) et de leur donner un sens général. Même si les formes d'écritures sont nombreuses – elles ont été (et demeurent pour certaines) picturales, cunéiformes, alphabétiques – et se lisent de bien des manières. L'écriture et la lecture ont une chose en commun, un invariant sans lequel leur réalisation apparaît impossible : le support de lecture, ou ce que nous appelons plus communément le livre. En sociologie de la lecture, des spécialistes expliquent que la fabrication renouvelée des supports d'écriture (et donc de lecture induite) a été décisive pour le développement de la lecture, c'est en cela que leur typologie nous intéresse. En effet :

51 Un titre en référence au sous-titre « Lire : un concept polysémique dans le discours social ». In : ROSADO, Eliana. *Op. Cit.* p. 70

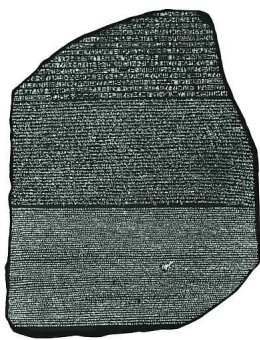
52 D'après le dictionnaire de langue grecque d'Anatole Bailly, *Le grand Bailly*

« La lecture n'a pu se développer qu'à mesure des progrès techniques de fabrications des supports de l'écriture. »⁵³

Ainsi, très tôt, on a vu émerger un nouvel outil de communication – l'écriture – que ce soit en Mésopotamie au cours de la seconde moitié du IV^e millénaire avant notre ère, ou en Méso-Amérique où les traces archéologiques d'écritures les plus anciennes ont été trouvées sur la côte du golfe du Mexique, berceau des civilisations précolombiennes Olmèque (-2000) et Zapotèque (à partir d'environ -600) ainsi qu'au Sud du Mexique et en Amérique centrale au Guatemala, à Belize ou encore au Salvador, là où la tradition maya (issue du vaste ensemble culturel des Olmèques) a fleuri aux alentours de -300. Les « ancêtres » du livre furent des tablettes faites à partir de matières premières⁵⁴. Ces tablettes apparaissent comme des supports planes, unifaces, pratiques pour une lecture orale et de circonstances. Elles avaient une utilité pratique : on ne lisait que pour des rites religieux ou encore pour rendre compte d'échanges et de traités commerciaux...



Tablette économique de Lagash, an IV d'Enentarzi (2364-2359 av. J.C.), BNF



Pierre de Rosette, époque ptolémaïque (196 av. J.C.), BNF



Inscriptions oraculaires chinoises sur plastrons de tortue (12e siècle av. J.C.), BNF

Comme nous pouvons le constater ci-contre, de nombreux fragments de tablettes ont été retrouvés, et tous avaient une utilité bien précise... Au cours de l'Histoire, à ces types de tablettes ont très vite succédé les *volumina*. Ce terme latin désigne des « rouleaux » de textes manuscrits faits de bandes de papyrus collées. Ce nouveau support, le *volumen*, plus proche que jamais du livre tel qu'on le connaît aujourd'hui, a été le principal support d'écriture durant l'Antiquité (dans la Grèce antique et au-delà), et malgré son déclin progressif, il resta un support privilégié et utilisé jusqu'au milieu du XII^e siècle. Il a été remplacé par le *codex*,

53 HORELLOU-LAFARGE, Chantal, SEGRE, Monique. *Sociologie de la lecture*. Paris : La Découverte (Repères), 2007, p.12

54 BOCCARA, Michel. Les styles de l'écriture maya selon les supports. In : BERTHIER, Annie (dir.), BNF. *L'aventure des écritures* [en ligne]. Paris : BNF, 2002 [consulté le 08/05/2019]. Disponible sur : <http://classes.bnf.fr/ecritures/arret/lesecritures/precolomb/03.htm>

support d'écriture constitué de peaux d'animaux parcheminées (à base de mouton, veau...). Le codex utilise un système de feuillets sur lesquels le scribe pouvait écrire au recto comme au verso, et même, de réécrire par-dessus un texte en grattant le parchemin (ce qu'on appelle le principe d'écriture palimpseste). Ce type de support s'est développé entre 300-400 et est considéré comme l'ancêtre du livre tel qu'on le connaît dans sa forme actuelle. Ces livres-ci ont connu une révolution autant dans leur forme que dans leur contenu : les textes sont devenus davantage religieux et politiques à mesure du temps⁵⁵. On peut y trouver une explication sociologique avérée : l'écriture et la lecture ont longtemps été le fait des dirigeants politiques et religieux...

Il est difficile de dresser un panorama historique des supports de lecture qui soit totalement exhaustif. L'historien Roger Chartier souligne que le livre en tant que support a connu trois formes de révolution⁵⁶ : « la révolution de la forme manuscrite » (passage du volumen au codex), « la révolution de la forme imprimée » (passage du codex au livre imprimé), et aujourd'hui, « la révolution de la forme numérique » (passage du livre imprimé au livre numérisé)⁵⁷. Au demeurant, le support, quel qu'il soit, a une espèce d'importance. Que ce soit par sa forme, sa taille, son épaisseur, le matériau utilisé... le support, en tant que contenant ou document qui s'appréhende, qui est « vu » selon les termes de Jean-Michel Salaün, est révélateur de l'ouvrage en lui-même et de ce qui est « lu »⁵⁸ :

« *Éric Chevillard [a écrit que] [...] Balzac, Proust, Flaubert ou Faulkner édifiaient une œuvre, littéralement. L'épaisseur était une dimension de l'œuvre littéraire.* »⁵⁹

Dans son ouvrage *Pour comprendre les médias*, publié en 1964, le théoricien et spécialiste des médias Marshall McLuhan a écrit cette formule restée célèbre : « *Message is medium* ». Le message, c'est le medium. McLuhan a considéré très tôt que le medium (c'est-à-dire l'objet de transmission, le support du message) est l'objet qui véhicule un message et qu'il est en fait un message en lui-même. Le livre, par son épaisseur, le support utilisé donc, serait un message en lui-même. Dans la tradition maya (c. -300-200), les archéologues sont

55 CHARTIER, Roger. *Le livre en révolutions*. Paris : 1997

56 *Ibid.*

57 *Ibid.*

58 SALAÛN, Jean-Michel. *Vu, lu, su*. [s.l.] : Editions de la Découverte, 2012

59 BON, François. *Après le livre*. [s.l.] : Éditions du Seuil, 2011, p.26

parvenus par exemple à montrer qu'à chaque type de support, un style d'écriture était associé :

*« Chaque média semble avoir son style et son sujet. En restant à un niveau général, on peut en distinguer trois : les stèles et les monuments [...] les livres de papier d'écorce ou codex [...] les céramiques. »*⁶⁰

Ainsi, dans la tradition maya, la lecture semble différente selon le matériau sur lequel le texte est inscrit. À l'instar des livres de papier mayas qui étaient des textes divinatoires explicites, les céramiques ont été considérées comme autant de « livres des morts », c'est-à-dire des textes dont la logique de lecture est considérée comme symbolique et obscure. Les archéologues pensent que les images représentées sur les céramiques renvoient à des textes mythiques et que les signes présents sur les poteries seraient le support d'une « lecture amplifiée » (c'est-à-dire soumise à interprétation)⁶¹. Le support induit ainsi un certain rapport à la lecture, c'est-à-dire aux pratiques de lecture qui lui sont associées...

Toutefois, le terme de « livre » et la pratique de lecture qui lui est associée est devenu très générique à mesure qu'il s'est développé dans le temps :

*« Dans l'usage courant, le verbe lire employé absolument signifie lire un livre [...] »*⁶²

Les pratiques de lecture ont évolué avec l'essor de l'accès au livre. Avant d'étayer notre réflexion, nous entendrons revenir sur le terme de « pratique » que nous nous sommes approprié pour servir notre propos :

« Nous reprenons ici la présentation claire et synthétique de Florence Millerand : le terme usage est utilisé pour celui d'emploi, d'utilisation, de pratique, ou encore d'appropriation [...]. Jouët fait une première distinction entre les notions d'usage et de pratique : l'usage est [...] plus restrictif et renvoie à la simple utilisation tandis que la pratique est une notion plus élaborée qui recouvre non seulement l'emploi des techniques (l'usage) mais les comportements, les attitudes et les

60 BOCCARA, Michel. *Op. Cit.*

61 *Ibid.*

62 ROSADO, Eliana. *Op. Cit.* p.58

*représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil. »*⁶³

Si nous nous appuyons sur les analyses produites par la sociologie des usages telle qu'elle s'est développée dans les années 1990, le fait de lire perçu comme une pratique est un objet sociologique. Cet objet d'étude permet de rendre compte de l'emploi des usages, des comportements de lecture, des attitudes, et des représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil « livre ». Ce que nous appelions jusque lors « acte de lecture » est finalement intrinsèquement lié au concept de « pratique de lecture ». La typologie des pratiques de lecture est très large. Tout au long de cette partie, nous serons obligé de faire des allers et retours entre l'évolution des pratiques dites « techniques » (celles induites par l'évolution concomitante des supports) et les pratiques sociales de lecture, car celles-ci sont étroitement liées et ne peuvent se comprendre l'une sans l'autre.

Mais alors, comment les pratiques « techniques » de lecture ont-elles évolué depuis leur apparition à nos jours ? Par pratiques techniques, on entend parler des pratiques qui se sont modifiées et approfondies à mesure qu'ont évolué les supports de lecture. Les pratiques de lecture, nous l'avons vu, se sont transformées à mesure que les supports de l'écrit et de la lecture ont changé... Pour comprendre plus en profondeur ces changements historiques de pratiques, nous nous appuyerons sur la typologie « en révolution » dressée par Roger Chartier⁶⁴.

Les premières pratiques de lecture étaient orales et collectives. Elles ont évolué concomitamment avec les premières évolutions historiques majeures des techniques du livre, lors du lent passage du *volumen* au codex, impliquant une mutation des pratiques de lecture : on passe d'une lecture orale à une lecture silencieuse. C'est la « révolution manuscrite »⁶⁵ du livre. Le *volumen* – et la tablette auparavant – était destiné à une lecture orale, linéaire et

63 BADILLO, Patrick-Yves, PÉLISSIER, Nicolas. Usages et usagers de l'information numérique : Renouveau des problématiques et nouveaux enjeux pour les SIC [en ligne]. In : BONFILS, Philippe. *Revue Française des sciences de l'information et de la communication* (n°6) [consulté le 11/05/2019]. [s.l.] : SFSIC, 2015. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/rfsic/1448#tocto1n2>

64 Nous ne pouvons prétendre à l'exhaustivité et c'est pourquoi nous ne faisons que condenser ce panorama historique à l'appui de la réflexion de l'historien qui encadre notre propos.

65 CHARTIER, Roger. *Op. Cit.*

continue, qui se faisait par défilement des colonnes du texte. Le *volumen* nécessitait d'être tenu par le lecteur avec ses deux mains, le tenant immobile. Il avait pour fin principale la transmission orale de connaissances qui ne pouvait être effectuée que par un représentant de l'autorité sociale en vigueur : relevant ainsi soit du fait religieux, soit du fait politique.

Au *volumen* succède progressivement le codex. Ce nouveau type de support a permis le lent passage à de nouveaux modes de lecture. Colette Sirat, chercheuse au CNRS, a souligné l'impact majeur qu'a eu le codex pour notre civilisation⁶⁶. Elle explique que le développement du codex comme support de lecture a induit l'élaboration d'une lecture sélective, et non plus continue. Le codex a contribué à l'élaboration de nouvelles structures mentales dans lesquelles le texte est dissocié de la parole et de son rythme. Toutefois, s'il est resté traditionnellement entre les mains des gendeletters – les Hommes d'Église, les Savants... le codex a cependant permis de développer de nouvelles pratiques de lecture plus individuelles, plus silencieuses. En fait, cette forme de lecture silencieuse a été édictée au IV^e siècle selon la *Règle de Saint-Benoît* :

« À moins que quelqu'un veuille lire, - qu'il le fasse alors pour lui, sans troubler autrui. »⁶⁷

La lecture à voix basse (appelée dans la tradition monastique la *ruminatio*) était recommandée pour favoriser la méditation et la mémorisation des textes bibliques, puis au fur et à mesure, des textes savants. Cette lecture silencieuse devient la pratique majeure des lecteurs à partir du XII^e siècle (en coïncidence avec l'apparition des Universités). La lecture silencieuse devient une pratique d'appropriation du texte pour quiconque sait lire. Elle a permis de développer l'étude approfondie du texte, la prise de notes, la comparaison des textes...

C'est l'imprimerie qui a cependant fini de véritablement modifier l'équilibre de la lecture. On parle de la « révolution de l'imprimé »⁶⁸. En effet, les pratiques de lecture sont restées sclérosées par l'absence de ponctuation et de réelle mise en forme du texte avec le codex. Avec l'imprimerie, le texte change, et induit *de facto* un nouveau rapport à la lecture. Guglielmo Cavallo et Roger Chartier expliquent que l'imprimerie a contribué à la réorganisation des procédés de mise en texte avec l'invention de la pagination. Cela a permis

66 SIRAT, Colette. Du rouleau au codex. In : GLÉNISSON, Jean (dir.) *Le Livre au Moyen-Âge*. Paris : Presses du CNRS, 1988

67 SAINT-BENOIT. Chapitre 48. Du travail manuel quotidien. In : SAINT-BENOIT. *La Règle de Saint-Benoît*. Mont-des-Cats : Desclée de Brouwer, 1980, p. 123

68 CHARTIER, Roger. *Op. Cit.*

le développement d'une mise en texte plus aérée, plus simple, rendant la lecture plus commode. C'est ainsi que la lecture a fini de devenir totalement individuelle et silencieuse.

Le livre imprimé a d'abord été l'objet des gendelettres, de l'Église et de la noblesse. Cependant, à mesure que l'imprimerie s'est développée puis industrialisée, la lecture est devenue plus accessible. La bourgeoisie a très vite eu accès au livre à partir du XVIII^e siècle et s'en est emparée comme d'un objet de consommation individuel :

« Le livre, issu du manuscrit médiéval, façonné par l'invention de la typographie, massivement diffusé avec l'industrialisation de l'imprimerie [...]. Une pratique de la lecture est tributaire du contexte social, culturel et technique dans lequel elle se déroule [...]. »⁶⁹

Avec l'industrialisation de l'imprimerie au XIX^e siècle, de nouveaux formats de livre se développent, et à une lecture silencieuse se conjugue un nouveau mode de lecture, nomade celle-ci. En effet, grâce à l'évolution des formats du livre qui offrent de nouvelles opportunités d'usage, le livre est plus facilement transportable : l'in-octavo, qui ressemble aux livres de poche que nous connaissons aujourd'hui, le format in-seize, plus petit encore, le format in-quatro, format standard du livre... Le livre devient alors un objet personnel et de plus en plus accessible avec sa marchandisation de masse et de plus en plus maniable et transportable. Il conjugue aux pratiques silencieuses de lecture érudites des pratiques de lecture « plaisir » ; il devient facteur d'élévation sociale... Et avec l'ouverture de l'École, entre la fin du XIX^e et tout au long du XX^e siècle, la lecture continue de se démocratiser, et avec elle, les pratiques de lecture, autrefois réservées à certaines catégories sociales, se diversifient. Le livre devient alors tour à tour objet d'érudition, de culture ou de plaisir et de distraction. Mais encore, instrument de réussite scolaire – et de réussite sociale⁷⁰...

« Peut-on évoquer différents types de lecture : la lecture d'acquisition de connaissances, celle de construction identitaire, celle d'évasion, celle du plaisir esthétique, mais également différencier lecture contrainte (celle de l'école ou de l'université) de la lecture libre, militante, de découverte, une lecture lettrée, savante d'une lecture ordinaire... »⁷¹

69 VAN CUYCK, Alain, BÉLISLE, Claire. *Op. Cit.* p. 78-83

70 *Ibid.* p. 80

71 *Ibid.* p. 83-84

Toute cette évolution de l'accès au livre a eu des conséquences sur notre conception du livre et de la lecture. En effet, « *la représentation de ce qu'est lire, pour la grande majorité des lecteurs, s'enracine dans l'expérience scolaire de la littérature.* »⁷² Et aujourd'hui, nombreux sont les tributaires de cette représentation socio-culturelle de la lecture développée au XX^e siècle. Il semblerait que nous ayons encore aujourd'hui une vision très arrêtée du livre. En clair, qui n'ouvre pas un livre, ne lit pas :

*« Les formes de la lecture se modifient : dans les jeunes générations, la lecture de magazines et de presse se substitue à celle de livres, et l'on a bien du mal à prendre en compte l'ampleur croissante des lectures sur écran. »*⁷³

Et le passage au numérique entraîne aujourd'hui un changement de support, et est considéré comme la dernière révolution en date dans l'histoire de l'évolution des pratiques de lecture. Roger Chartier explique que le « numérique » constitue la « révolution » la plus récente du livre, qui induit de nouvelles pratiques de lecture...

*« Plus que jamais, il est nécessaire de penser la lecture non plus comme une activité basée sur des livres papier, mais comme une activité qui se diversifie avec l'usage des nouveaux supports et qui ouvre de nouveaux horizons cognitifs. »*⁷⁴

Mais même si « *le livre n'est plus le principal support de lecture* », qu' « *aucun livre n'indique ni ne limite la façon de le lire, et la hiérarchie des corpus, comme des façons de le lire, est historique et sociale* »⁷⁵ c'est lui qui occupe toute l'attention dans notre analyse. Quelle est sa survivance ? Quelle est son intérêt dans notre société de plus en plus numérique ?

72 *Ibid.* p. 90

73 BÉLISLE, Claire. Chapitre III. Du papier à l'écran : lire se transforme. In : BÉLISLE, Claire. *Op. Cit.* p. 113

74 *Ibid.* p. 118

75 DÉTREZ, Christine. Sociologie de l'adolescence. In : *Lecture Jeune n°150. Focus sur la littérature ado.* Paris : CNL, 2014. p. 9

2.2. La lecture de divertissement : de quoi parle-t-on ?

« Parler de lecture, cela peut signifier évoquer les composantes neurologiques, l'activité psychologique, les méthodes d'apprentissage, les objectifs pédagogiques, ou les compétences défaillantes, l'illettrisme, l'absence d'intérêt, ou encore les dimensions individuelles, sociales ou culturelles. On peut s'intéresser à la lecture selon le but poursuivi, par exemple, la lecture d'information, la lecture de divertissement, la lecture de contrôle [...]. »⁷⁶

Il existe bien des formes – que nous appelons pratiques – de lecture. En l'occurrence, nous ne lisons pas un article de presse comme nous lirions un roman ou une bande dessinée. Et nous ne lisons pas non plus un article de presse papier comme un article de presse en ligne. Mais à quelle forme, à quelle pratique de lecture attachons-nous notre importance dans l'analyse ? Et par là même, à quel support de lecture ? Nous ne pouvons prétendre à l'exhaustivité. C'est la raison pour laquelle nous ne nous intéresserons qu'à la question de ce qu'Eliana Rosado qualifie de « lecture de divertissement ». Mais même ce terme reste encore trop large, car il prend en compte tout type de support offrant à la lecture de divertissement. Toutefois, nous entendons parler de lecture de divertissement comme d'une pratique de lecture qui renvoie au fait que *« dans l'usage courant, le verbe lire employé absolument signifie lire un livre, et celui-ci désigne presque toujours un roman. »⁷⁷* Par lecture de divertissement, nous entendons donc parler de tout roman de fiction comme support « vu »⁷⁸ de lecture de divertissement. Pourquoi ce choix ? D'une part car le divertissement semble un objectif majeur que visent les lecteurs aujourd'hui⁷⁹ :

« Apprendre et se divertir sont les deux principales motivations des lecteurs, à égalité. Chez les grands lecteurs, l'ouverture au monde (diversité de points de vue) est particulièrement recherchée. »

76 Cf. p. 18

77 VANDERDOPE, Christian. Chapitre II : Quelques questions clés que pose la lecture sur écran. In : BÉLISLE, Claire (dir.) *Op. Cit.* p. 51

78 Il convient bien de faire une distinction conceptuelle entre lecture de divertissement, fiction et roman. Dans le cadre du mémoire, nous ne nous intéressons qu'au roman de fiction et comme support de lecture de divertissement.

79 SNE, « La lecture à l'heure d'Internet : Soyons volontaristes ». In : SNE, *Enjeux et dossiers : Promotion de la lecture* (en ligne). Paris : SNE, 2017. (consulté le 27/04/2020). Disponible sur : <https://www.sne.fr/promotion-de-la-lecture/la-lecture-a-lerre-dinternet-soyons-volontaristes/>

D'autre part, selon l'écrivain et critique Jean Guéhenno, « *il y a lire et lire [...]. Reconnaissons même qu'il y a livres et livres* »⁸⁰. De nos jours, la lecture d'un roman de fiction questionne. Après tout, « *pourquoi lit-on ? Ou pour quelles raisons décide-t-on de lire ? c'est le sens que le lecteur attribue à la lecture qui lui confère toute sa pertinence, son utilité dans le monde actuel.* »⁸¹ La lecture a un – ou plusieurs – objectifs qu'il nous convient de comprendre :

« *Peuvent ainsi être distinguées deux modalités de lecture, et cela dès l'Antiquité : d'une part, la lecture autorisée, parce qu'utile, procure des profits éthiques ou savants, et d'autre part, la lecture bannie, parce que futile, voire condamnée, parce que pernicieuse, cultive le plaisir fondé sur l'identification des émotions.* »⁸²

Ainsi, il y aurait au moins deux objectifs pour le lecteur quand on parle de lecture au sens large : un objectif d'acquisition de connaissance d'une part, un objectif de quête de plaisir pour soi d'autre part. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de résoudre un problème de départ qui se pose à nous et que nous cherchons à résorber en ouvrant le livre. Le roman est un genre littéraire qui est apparu tardivement⁸³ dans l'Histoire et selon les spécialistes, le roman moderne était à ses balbutiements au Moyen-Âge avec la création du roman de chevalerie⁸⁴ au XII^e siècle et il a continué de se développer au fil des siècles. Mais c'est véritablement au XVII^e siècle que le roman s'est avancé comme un genre littéraire à part entière, car en effet, « *en se démocratisant, le livre imprimé attir[a] aussi de nouveaux publics, ce qui [a] favoris[é] l'expansion du roman, un genre littéraire jusqu'alors secondaire. Tout au cours du XVII^e siècle et du XVIII^e siècle, le roman connaîtra un développement constant et son succès imposera l'idée, dans l'esprit du public, qu'un long récit sollicite la forme de lecture la plus achevée.* »⁸⁵ Toutefois, la lecture de divertissement, tournée vers la quête du plaisir personnel, de la compréhension de soi, a longtemps été considérée comme une pratique bannie et « futile » explique la sociologue Christine Détrez.

80 DÉTREZ, Christine. « Bien lire. Lectures utiles, lectures futiles ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2001, n° 6, p. 14-23. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2001-06-0014-002>

81 ROSADO, Eliana. *Op. Cit.* p. 75

82 DÉTREZ, Christine. *Op. Cit.*

83 GALLAIS, Pierre. De la naissance du roman. [en ligne] In: *Cahiers de civilisation médiévale*, 14e année (n°53), Janvier-mars 1971. pp. 69-75. [consulté 11/11/2019]. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/ccmed_0007-9731_1971_num_14_53_1882

84 *Ibid.*

85 VANDERDOPE, Christian. *Op. Cit.* p. 51

Le roman se heurte à la conception humaniste de la lecture, qui se doit d'être une porte ouverte, ou du moins, une « voie » vers la sagesse⁸⁶ :

« Nulle question ici [dans le roman de fiction] d'imaginaire, d'oisiveté, ni de distraction : la lecture et le livre sont placés sur d'autres terrains, ceux de la raison, de la sagesse et de l'esprit. »⁸⁷

En fait, « cette suprématie de la lecture savante sur toute autre forme de lecture est tenue pour indiscutable jusqu'à la fin du XXe siècle »⁸⁸ avec la volonté qu'au sein de l'École, le plus grand nombre puissent commencer à « mieux lire, mieux écrire, mieux parler »⁸⁹. Nous commençons à entrevoir une place possible pour les romans de fiction autres que ceux proposés par l'École, issus de la littérature classique.

L'auteure Danièle Sallenave l'explique à propos de la lecture : « lire devrait être [...] une expérience de la vie, la connaissance ou l'anticipation, à travers des situations fictives, de ce que c'est que vivre, c'est-à-dire se réjouir et avoir peur, aimer désirer. »⁹⁰ Le célèbre Socrate recommandait de « se connaître soi-même »⁹¹. Le fait d'ouvrir un roman permettrait d'y trouver des expériences de vie qui n'attendent qu'à être lues et découvertes pour que le lecteur puisse s'identifier et, par là-même, apprenne sur lui-même et en lui-même. Ce point de vue a été discuté par certaines des plus grandes figures de la littérature, et notamment de la littérature française. En fait, le point de vue de Danièle Sallenave n'est pas sans rappeler ce qu'avait essayé de dénoncer et condamner le romancier Gustave Flaubert avec la publication de *Madame Bovary* en 1857. Emma Bovary, personnage éponyme, préférerait en effet vivre sa vie par procuration au-travers de ses romans plutôt que de la vivre effectivement... Mais à trop « aimer désirer » vivre comme dans ses romans pour reprendre les termes de Danièle Sallenave, *Madame Bovary* connut un destin tragique... Mais quel que soit le point de vue, *pour* ou *contre*, nous ne pouvons nier l'Histoire de la littérature et de son pouvoir sur le lectorat. À l'instar de la violente réception du roman épistolaire *Die Leiden des jungen*

86 DÉTREZ, Christine. *Op. Cit.*

87 *Ibid.*

88 *Ibid.*

89 *Mieux lire, mieux écrire, mieux parler*. Méthode pour les lycées, Paris, Hachette Éducation, 1998

90 SALLENAVE, Danièle. *Op. Cit.* p. 99

91 PLATON. *Charmide : Sur la sagesse*. [en ligne] p. 305. [consulté le 10/11/2019]. Disponible sur : <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/platon/cousin/charmide.htm>

*Werthers*⁹² de Johann Wolfgang von Goethe paru en 1774 et dont la réception a été un véritable désastre, notons que la littérature de divertissement, quelque soit l'époque, a pu avoir un impact considérable sur les foules. Le roman de Goethe retrace l'histoire d'un jeune homme, Werther, qui tombe follement amoureux de Charlotte, une jeune femme déjà promise à un autre et voulant rester fidèle à son fiancé. Werther ne trouvant aucun secours ni solutions à son amour impossible pour Charlotte, décide de mettre fin à ses jours en se tirant une balle dans la tête. Deux siècles plus tard, en 1982, le sociologue américain David Philipps a conceptualisé le « *Werther effect* » « [...] en référence à l'augmentation dramatique des suicides par arme à feu en Europe, suite à la publication de l'œuvre classique de Johann Wolfgang von Goethe *Les souffrances du jeune Werther* [...] Peu de temps après la publication de ce roman, des jeunes européens se sont tués de la même façon, allant pour certains jusqu'à porter le même costume que le héros au moment de sa mort. Dans d'autres cas, l'attention fut attirée par le fait que le livre avait été trouvé sur le lieu du décès, à côté de la victime. »⁹³

Mais ne nous attachons pas à des extrêmes. Notons seulement :

« Le roman est en effet à même de communiquer quantité d'expériences de vie que le lecteur peut faire en imagination [...]. La lecture de romans développerait donc la capacité à élargir sa compréhension de soi et des autres. Cette affinité entre lecture romanesque et développement d'une vie spirituelle a été soulignée par divers auteurs qui ont mis en évidence le travail d'exploration de son monde intérieur que le lecteur d'un roman est invité à faire. »⁹⁴

À partir de là, nous pourrions énumérer pléthore de citations faisant le plaidoyer du roman et de la lecture de divertissement, de ses apports et de ses vertus. Toutefois, en voici une forte éloquente de Victor Hugo :

« Vous êtes à la campagne, il pleut, il faut tuer le temps, vous prenez un livre, le premier livre venu, vous vous mettez à lire ce livre comme vous liriez le journal officiel de la préfecture ou la feuille d'affiches du chef-lieu, pensant à autre

92 *Souffrances du jeune Werther* en français

93 « Effet Werther ». In : EDUCA SANTÉ. *Le portail de la prévention du suicide*. [en ligne]. [consulté le 21/11/2019]. Disponible sur : <http://www.preventionsuicide.info/medias/werther.php>

94 VANDERDOPE, Christian. *Op. Cit.* p. 59

chose, distrait, un peu bâillant. Tout à coup, vous vous sentez saisi, votre pensée semble ne plus être à vous, votre distraction s'est dissipée, une sorte d'absorption, presque une sujétion, lui succède, vous n'êtes plus maître de vous lever et de vous en aller. Quelqu'un vous tient. Qui donc ? Ce livre. Un livre est quelqu'un. Ne vous y fiez pas. Un livre est un engrenage. Prenez garde à ces lignes noires sur du papier blanc ; ce sont des forces ; elles se combinent, se composent, se décomposent, entrent l'une dans l'autre, pivotent l'une sur l'autre, se dévident, se nouent, s'accouplent, travaillent. Telle ligne mord, telle ligne serre et presse, telle ligne entraîne, telle ligne subjugue. Les idées sont un rouage. Vous vous sentez tiré par le livre. Il ne vous lâchera qu'après avoir donné une façon à votre esprit. Quelquefois les lecteurs sortent du livre tout à fait transformés. Homère et la Bible font de ces miracles. Les plus fiers esprits, et les plus fins et les plus délicats, et les plus simples, et les plus grands, subissent ce charme. Shakespeare était grisé par Belleforest. La Fontaine allait partout criant : Avez-vous lu Baruch ? Corneille, plus grand que Lucain, est fasciné par Lucain. Dante est ébloui par Virgile, moindre que lui. »⁹⁵

Victor Hugo, en son temps, a réussi à démontrer deux choses. Premièrement, que la lecture de fiction n'a rien de comparable à tout autre activité de lecture. En effet, il évoque d'autres formes de lecture qui semblent entrer en opposition avec la lecture de fiction. Il parle en effet de la lecture de journaux, d'affiches qui renvoie plus largement à un concept de « lecture d'information » ou de prise d'information. Une lecture d'information, nous l'avons déjà vu, n'a rien à voir avec l'activité de lecture de divertissement. Elle a pour objectif l'instruction de faits donnés à un moment donné inscrit sur un support dédié à ce type de lecture. Secondement, que la lecture de divertissement ne provient pas forcément, à la base, d'un désir inhérent à la nature humaine. L'activité de lecture est studieuse, nous l'avons déjà vu également. Elle requiert en effet de fournir un effort considérable que le seul ennui ne peut vaincre. Et pourtant... Victor Hugo démontre toutefois par cet écrit que l'envie de se laisser porter par la lecture peut prendre le dessus sur notre ennui. Essayons de voir si cela se vérifie... Dans le film *Neuilly sa mère* ⁹⁶, le personnage de Samy n'est pas habitué à lire, et pourtant, pour contrer l'ennui chez sa tante et son oncle qui n'ont pas la télévision, Samy se

95 HUGO, Victor. *Proses philosophiques*. 1860-1865

96 JULIEN-LAFERRIERE, Gabriel. *Neuilly sa mère !* France, 2009

retrouve avec un classique de la littérature française entre les mains : *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo... Dans un premier temps, Samy est plutôt déçu, et explique que, lire, il n'aime pas trop ça. Mais peu à peu, il se prend au jeu. Dans différentes séquences du film, on le voit en effet l'ouvrage entre les mains, happé dans sa lecture. Il finit même par avouer à Marie, une camarade dont il tombe amoureux qu'il « *se sen[t] comme Quasimodo* » depuis qu'il l'a rencontré. Amusante coïncidence que de voir ce jeune garçon pris dans « l'engrenage » du livre pour reprendre la formule hugolienne, ainsi que de constater que le personnage s'identifie en effet au personnage du roman qu'il est en train de lire.

Mais qu'en est-il en réalité ? Sommes-nous encore pris dans « l'engrenage » des livres ? Qu'est-ce qui fait que nous reprenons un livre – ou non d'ailleurs – après en avoir terminé un ? Cela interroge au-delà des analyses neuro-scientifiques et sociologiques... N'y aurait-il pas quelque attrait sensitif entre le lecteur et le roman qui fait que celui-ci décide d'en prendre un pour se plonger dans sa lecture ?

2.3. La lecture de divertissement aujourd'hui : une affaire de médiation ?

« Qu'est-ce qui fait qu'on reprend un livre, juste après en avoir terminé un ? Il faut sans doute commencer par se poser cette question. Voici quelques hypothèses : On a ri, on a pleuré, on a été bousculé, on a appris des choses. On a ressenti des émotions, et cela nous a donné du plaisir, alors on en veut encore ! On a vécu une aventure qui nous a fait tout oublier, et on a hâte de retrouver cette sensation d'évasion. On a déjà un autre livre à la maison, il n'y aura qu'à tendre la main ce soir. On sait où l'on peut en trouver, on ira demain. Et, a contrario, qu'est-ce qui fait qu'après avoir fermé ce livre, on n'en prend pas un autre ? Il nous a ennuyé, on ne lui a trouvé aucun intérêt. Il était trop difficile, le vocabulaire était trop éloigné de notre vocabulaire familier, l'intrigue était trop difficile à suivre : pas envie de revivre ces difficultés. On l'a lu parce qu'on était obligé, mais là, maintenant, on préfère faire autre chose. C'était bien, mais on

n'en a pas d'autres sous la main, et on ne sait pas trop où aller en chercher, alors tant pis... »⁹⁷

Mais alors plus que la question « pourquoi lit-on ? » déjà posée, la question la plus légitime ne serait-elle pas la suivante : *lit-on ?* On observe aujourd'hui, à l'ère du numérique, une véritable recrudescence du streaming et du binge-watching⁹⁸ ainsi que l'apanage de la plateforme numérique et médiatique « Netflix » (depuis 1997) qui connaît une ascension fulgurante depuis quelques années avec son credo « Netflix and chill » (au sens de « regarder Netflix et se détendre »⁹⁹) :

*« Un dernier épisode et je me couche ! » — Voici une phrase qui vous est sûrement familière et qui illustre assez bien la « Netflix addiction », phénomène de plus en plus répandu dans le monde, notamment chez la génération Millenials. Terminés les week-ends dansants endiablés, les nuits arrosées d'alcool et feutrées par la fumée des cigarettes, dorénavant on « chill » devant Netflix, le chat sur les genoux, un mug de thé chaud dans les mains. Stranger Things, Narcos, Ozark, House of Cards, Black Mirror...autant de séries qui rythment nos soirées, rendent nos nuits plus blanches et font de nous des « binge-watchers » (traduire « boulimiques du visionnage » ou « visionneurs compulsifs »).*¹⁰⁰

Et si les plate-formes web de streaming étaient finalement notre nouvel « engrenage »¹⁰¹ ?

97 POMMEREAU, Claire. « Comment créer des lectures durables ? » In : *InterCDI. Numéro spécial (N°250) Op. Cit.* p.22

98 Le « streaming » est une technique de diffusion et de lecture en ligne et en continu de données multimédias tandis que le « binge-watching » fait référence à une pratique qui consiste à regarder la télévision ou tout autre écran pendant de longues périodes (on parle également de binge-racing ou marathon-viewing). Définitions d'après la Commission de l'enrichissement de la langue française.

99 *Le vrai sens de l'expression « Netflix and chill » pour les ados ricains.* In : Libération. Le Direct. [en ligne]. 28 août 2015. [consulté le 10/11/2019]. Disponible sur : https://www.liberation.fr/direct/element/le-vrai-sens-de-l-expression-netflix-chill-pour-les-ados-ricains_16374/

100 BLAISE, Pierre. « *Netflix addiction : les secrets d'un phénomène mondial.* ». In : MBA MCI. Let's go digital. [en ligne]. 25 janvier 2018. [consulté le 10/11/2019]. Disponible sur : <https://mbamci.com/netflix-addiction-les-secrets-phenomene-mondial/>

101 HUGO, Victor. *Op. Cit.*

Régis Debray a posé les bases de la médiologie dans son *Cours de médiologie générale* en définissant celle-ci en ces termes :

« [...] L'étude des différents milieux, à la fois sociaux et techniques qui, en même temps qu'ils façonnent et recyclent nos représentations symboliques, nous permettent de tenir ensemble. »¹⁰² et un médium comme « une technique utilisée par un individu ou par un groupe pour communiquer à un autre individu ou à un autre groupe, autrement que face à face (à une distance plus ou moins grande), l'expression de leur pensée, quelles que soient la forme et la finalité de cette expression. [...] Un média permet donc toujours de relier les hommes entre eux. »¹⁰³

Il explique que l'Humanité a vécu siècle après siècle dans des « sphères d'influence » (des « médiasphères ») successives, où l'on observe dans chacune d'elles l'existence d'un médium prédominant¹⁰⁴, un « engrenage » essentiel qui fait tourner le monde à un moment donné, pour reprendre les termes de Victor Hugo. Ces médiasphères successives ont évolué au cours de l'Histoire et se sont succédées en parallèle des évolutions et innovations techniques. À la logosphère primale, la sphère du langage et de l'oralité comme médias dominants, a succédé la graphosphère, la sphère de l'écrit. À celle-ci, l'audio et la vidéosphère ont suivi. Dans notre société toujours plus tournée vers la consommation directe et instantanée de contenus médiatiques, à la suite de Régis Debray, la médiologue française Louise Merzeau explique que nous vivons aujourd'hui dans une nouvelle sphère. Celle-ci conjuguerait et imbriquerait toutes les sphères précédentes. Selon elle, nous sommes passés de la « vidéosphère » à « l'hypersphère »¹⁰⁵. Elle définit l'hypersphère comme un « approfondissement » de la sphère médiatique audiovisuelle où le médium dominant est l'ensemble des technologies d'information-communication numérique. Dans cette hypersphère, certains auteurs ne paient pas cher de l'avenir du livre de fiction comme agent de divertissement dans ce monde où nous voulons, selon eux, que tout soit toujours plus rapide et efficace¹⁰⁶. En effet « pour certains, la lecture est une activité en déclin appelée à être remplacée par la communication orale et

102 BALLE, Francis. *Op. Cit.* p. 256

103 *Ibid.* p. 251

104 DEBRAY, Régis. *Cours de médiologie générale*. Paris : Gallimard, 1991

105 MERZEAU, Louise. *De la vidéosphère à l'hypersphère : Une nouvelle feuille de route* [en ligne].

10/06/2010 [consulté le 21/11/2019]. p. 3. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00491049/document>

106 CASATI, Roberto. *Op. Cit.*

visuelle, multimédia et virtuelle »¹⁰⁷. Et si la lecture de fiction a un jour été la principale activité de divertissement, « [elle] n'est plus aujourd'hui le principal instrument d'acculturation à la disposition de l'homme contemporain : son rôle dans la culture de masse a été sapé par la télévision »¹⁰⁸ du fait que le livre en tant que medium n'est plus dominant dans notre modèle de société contemporain¹⁰⁹. Toutefois, pour d'autres, « les technologies ont ouvert de nouveaux possibles dans le rapport des individus avec les objets et dans les pratiques culturelles, notamment la lecture »¹¹⁰. Et si les objectifs de la lecture de fiction évoluaient alors avec le numérique ? On constate qu'il existe aujourd'hui sur le marché de l'édition un véritable objectif marketing à s'emparer des licences audiovisuelles de certaines séries « teen »¹¹¹ à succès dans le but d' « attraper les jeunes par l'image et la vidéo pour les amener vers la lecture. »¹¹² Explication d'un phénomène à double-sens : Si certaines séries voient leur story-boards être adaptés en roman, comme c'est le cas pour le phénomène de l'été 2016 *Stranger Things* avec l'écriture du préquel *Suspicious Minds* par Gwenda Bond, la plateforme héberge également son lot d'adaptations cinématographiques de romans, telles que la série *You*, initialement un roman... En 2018, un phénomène de ventes exponentielles du roman de Caroline Kepnes a eu lieu grâce à la sortie de la série *You* largement plébiscitée par le public sur la plate-forme Netflix :

« *Passé inaperçu lors de sa sortie en France en 2015, le roman de Caroline Kepnes connaît une deuxième vie avec sa brillante adaptation télévisée [...] Le livre n'a pas eu le succès escompté à sa sortie: 15.000 exemplaires vendus. Mais a connu un regain des ventes en poche suite à la diffusion de la série», révèlent les éditions Kero. Soit plus de 2000 unités écoulées aux éditions Pocket. »*¹¹³

Cette série a su redynamiser la vente de livres d'une façon tout à fait nouvelle. Le géant Netflix a bien compris l'enjeu qu'il y avait à adapter des ouvrages de fiction, et les maisons d'édition à vendre ou acheter les droits des œuvres :

107 ROSADO, Eliana. *Op. Cit.* p. 68

108 PETRUCCI, Armando. « Lire pour lire : un avenir pour la lecture ». In : CAVALLO, Guglielmo, CHARTIER, Roger (dir.). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil, 2001. p.431-457

109 D'après l'analyse médiologique proposée par Louise Merzeau et son concept d'hypersphère définit ci-dessus.

110 *Ibid.* p. 71

111 Séries qui ciblent le public adolescent

112 « *Écrire avec Netflix. Entre contraintes et créativité. Entretien avec Gwenda Bond, autrice, et Cécile Pournin, éditrice (Lumen)* ». In : « Derrière les écrans des ados ». *Lecture Jeune* 171. Septembre 2019

113 MERCEREAU, Damien. « *You : la série de Netflix booste les ventes du livre* ». In : Le Figaro.tv

« Nous ne voyons pas les éditeurs comme les parents pauvres mais comme des partenaires. Nous ne sommes pas en compétition, nous essayons tout simplement de donner une nouvelle opportunité aux livres, de leur redonner vie d'une autre manière [...] C'est un fait : les plates-formes ont besoin de contenus et les éditeurs cherchent de nouvelles voies pour attirer le grand public vers les textes littéraires. À cette aune, Netflix fait figure de candidat privilégié. Comme l'a rappelé le modérateur de la rencontre, Rüdiger Wischenbart : « Le développement de contenus de Netflix représente trois fois le chiffre d'affaires d'un groupe éditorial comme Penguin Random House. »¹¹⁴

Les « lecteurs-spectateurs »¹¹⁵, c'est-à-dire ceux qui viennent de la série pour aller au livre, semblent aller au-delà de ce que les lecteurs ont toujours recherché par le biais de la lecture de fiction. En effet, avec ces nouvelles adaptations éditoriales, le lecteur-spectateur semble non plus rechercher une expérience d'identification aux personnages ou à la situation décrite, mais bien à prolonger le plaisir de s'immerger dans un univers qu'il connaît déjà grâce à son visionnage de la série. L'enjeu pour l'édition est aujourd'hui de « retrouver des lecteurs »¹¹⁶ et les partenariats avec les Géants de l'audiovisuel semblent une bonne voie à suivre pour la survie de la vente de livres de fiction et pour continuer à promouvoir la lecture de fiction :

« De façon plus générale, on voit bien comment la lecture se trouve prise dans une constellation d'intérêts, où l'adaptation télévisuelle ou cinématographique peut venir non pas concurrencer, mais soutenir ou impulser la lecture : comment expliquer sinon les succès phénoménaux des séries de plusieurs tomes de milliers de pages au total, des Harry Potter, Twilight ou autres Game of Thrones, l'effet « série » bénéficiant par ricochet à bien plus de titres que ces best-sellers ? »¹¹⁷

114 RICHEBOIS, Véronique. « Au mondial du livre, Netflix veut séduire et rassurer les éditeurs ». In : Les Echos. [en ligne]. 17 octobre 2019. [consulté le 08/11/2019]. Disponible sur : <https://www.lesechos.fr/tech-medias/medias/au-mondial-du-livre-netflix-veut-seduire-et-rassurer-les-editeurs-1140971>

115 Nous avons fait le choix de conceptualiser nous-même ce terme à l'appui de toutes les précédentes lectures faites sur le sujet de l'adaptation de l'édition au marché de l'audiovisuel pour mettre une séparation entre le lecteur « normal » et le lecteur qui ne vient au livre que par le biais des séries ou films qu'il regarde.

116 Postulat de Vincent Montagne, Président du Syndicat National de l'Édition (SNE)

117 DÉTREZ, Christine. *Op. Cit.* p. 10

2.4. Quel type de dispositif pour quel type de médiation ?

En sciences de l'information-communication, la médiation est présentée comme ayant plusieurs sens¹¹⁸. Parmi ces principaux, « *en un sens plus étroit, la médiation constitue cette action entreprise pour résoudre un conflit. Elle se présente comme un mode de résolution des différends qui repose sur la communication et n'appelle pas systématiquement une solution.* »¹¹⁹ Mais fondamentalement, la médiation s'appuie sur un *medium* qui a pour objectif intrinsèque de communiquer de l'information – tout type d'information – aux foules. En effet, comme le souligne Gérard Régimbeau : « *il s'avère que la médiation est une des figures de la communication : elle est processus, moyen, construction, transformation, traduction, passage.* »¹²⁰

De fait, les bibliothèques, les librairies, les médiathèques et autres centres de documentation et d'information, qui sont les principaux médiateurs du livre et de la culture¹²¹ cherchent aujourd'hui de nouvelles manières de *retrouver des lecteurs*, ainsi que de conquérir un nouveau lectorat en développant de nouveaux types de médiation toujours plus attractives pour l'utilisateur. À l'instar de la domination de la plate-forme américaine *Netflix* sur le marché du divertissement, ces agents promoteurs de la culture et de la lecture essaient d'adopter des formes de médiation qui favoriseraient la promotion de la lecture tout en promettant au lecteur de passer du bon temps, comme devant un film ou une série :

« Les nouvelles habitudes culturelles nées ces dernières années ne sont pas forcément des menaces pour la lecture : au contraire, en les reliant à des expériences littéraires, il est sans doute possible de replacer les livres au premier plan. C'est la démarche qu'ont choisi d'adopter des établissements de lecture publique du comté de Montgomery, dans le Maryland, aux États-Unis. Les bibliothécaires ont repris la page d'accueil d'une célèbre plate-forme de

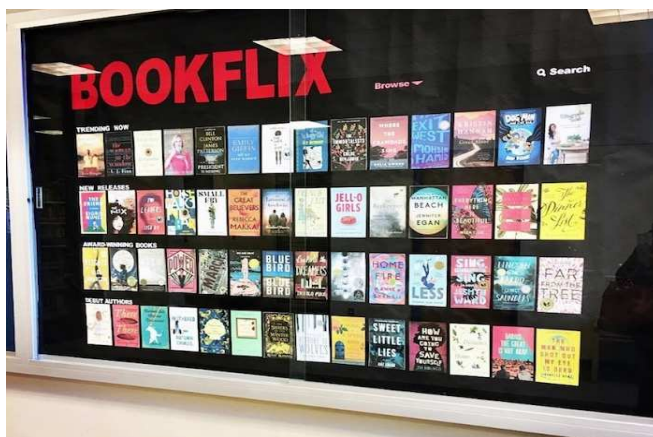
118 BALLE, Francis. *Lexique d'information-communication*. Paris : Dalloz, 2006. p. 255

119 *Ibid.*

120 REGIMBEAU, Gérard. Médiation. In : GARDIES, Cécile (dir.) *Approches de l'information-documentation. Concepts fondateurs*. Toulouse : Cépadués, 2011. p. 95

121 *Ibid.* p. 85

visionnage de films et de séries, Netflix, pour ne pas la nommer. Sur un fond noir, très simple, les couvertures ont été disposées côte à côte, alignées : un moyen visuellement frappant de donner à voir une partie des collections de la bibliothèque. »¹²²



Sara Rossett via l'application Instagram. Illustration de l'article d'ActuaLitté

La médiation est une clé du métier des professionnels du livre et plus largement de l'information. Sans médiation, aucune circulation des informations et des documents¹²³ n'est possible. La question de la médiation est toutefois très large, et rendue complexe à l'ère du numérique. En effet, la médiation s'appuie sur des outils de communication¹²⁴ divers et le numérique doit devenir aujourd'hui un allié – qui s'est imposé – pour les médiateurs et agents promoteurs de la lecture. Dans le cadre du développement d'un projet de médiation, un médiateur doit s'appuyer sur un dispositif, c'est-à-dire « *un élément d'un système, [...] un élément dans un ensemble, ayant une finalité bien précise qui permet à cet ensemble de produire une ou des actions déterminées.* »¹²⁵ Le dispositif n'est rien d'autre que le « *cadre d'action* »¹²⁶ de la médiation. Qu'en est-il à l'ère du numérique ? L'écrivain et bibliothécaire Silvère Mercier considère qu'aujourd'hui l'outil numérique est devenu essentiel dans l'action médiatrice des agents promoteurs du livre, quand bien même certains professionnels

122 OURY, Antoine. « Bookflix, ou comment attirer l'attention sur les livres de la bibliothèque ». In : *ActuaLitté. Les univers du livre*. [en ligne]. 21/01/2019. [consulté le 21/11/2019]. Disponible sur : <https://www.actualitte.com/article/monde-edition/bookflix-ou-comment-attirer-l-attention-sur-les-livres-de-la-bibliotheque/92890>

123 REGIMBEAU, Gérard. *Op. Cit.* p. 89

124 CLERC, Anne. « La médiation numérique en bibliothèque (1) ». In : *Lecture Jeunesse* [en ligne]. 09/2012. [consulté le 10/12/2019]. Disponible sur : <http://www.lecturejeunesse.org/articles/la-mediation-numerique-en-bibliotheque-1/>

125 COUZINET, Viviane. Les dispositifs : question documentaire. In : GARDIES, Cécile. *Op. Cit.* p. 118

126 *Ibid.*

continuent de se montrer récalcitrants¹²⁷. Quelles approches sont proposées aujourd'hui dans le cadre de la médiation numérique ? Nous ne pouvons prétendre à l'exhaustivité en présentant tous les types de médiations numériques existants. Nous ne nous intéresserons qu'à deux cas de médiation qui sont actuellement dans l'air du temps : la médiation numérique qui présente les ressources et les collections d'un lieu de façon stratégique et organisée d'une part, la médiation numérique qui propose une entrée originale dans le livre d'autre part.

À l'heure du numérique, l'accès aux ressources des bibliothèques a considérablement évolué¹²⁸ et, de fait, les portails documentaires en ligne sont aujourd'hui un outil important pour la valorisation des ressources d'un lieu ainsi que des actions menées au sein du lieu. Ces portails permettent l'ouverture de la bibliothèque sur l'extérieur. Pour indication :

« Un portail en ligne est un document secondaire [qui] consiste en une ou plusieurs pages web dont le but est de proposer un point d'accès à des ressources en ligne. Un portail d'information peut intégrer un moteur de recherche.[...] Il peut ne proposer aucun classement, proposer des rubriques thématiques ou des mots clés libres (tags). »¹²⁹

Et à l'intérieur de ces portails documentaires, l'utilisateur peut retrouver un catalogue qui lui présente les ressources auxquelles il peut avoir accès :

« Un catalogue consiste en un ensemble de notices bibliographiques ou catalogographiques et concerne une ou plusieurs collections d'objets ou de documents (par exemple d'un ou de plusieurs centres de ressources). Le catalogue permet d'identifier et de localiser les documents de la collection. Il peut prendre plusieurs formes, ainsi sur un support numérique (banque de données informatisée) ou sur un support imprimé (fiches imprimées ou catalogue imprimé). Quand il est informatisé, sur un support numérique, le catalogue comporte un outil de recherche, et deux interfaces (en tant que SIGB ou « Système intégré de gestion de bibliothèque »), à savoir l'interface publique (appelée OPAC ou Online public access catalog) et l'interface de gestion. »¹³⁰

127 CLERC, Anne. *Op. Cit.*

128 *Ibid.*

129 APDEN, « Portail (en ligne) ». In : APDEN, *Wikinotions* [en ligne]. 11/10/2018. [consulté le 13/12/2019]. Disponible sur : [http://wikinotions.apden.org/index.php?title=Portail_\(en_ligne\)](http://wikinotions.apden.org/index.php?title=Portail_(en_ligne))

130 APDEN, « Catalogue ». In : APDEN, *Op. Cit.* Disponible sur : <http://wikinotions.apden.org/index.php?title=Catalogue>

À la lumière de ces termes info-documentaires explicités, nous pouvons voir qu'aujourd'hui, le détournement du portail *Netflix* en *Bookflix*¹³¹ démontre bien la nécessité pour les bibliothèques de réfléchir à de nouvelles façons de mettre à disposition les ressources. Dans le cas de la création de portails *Bookflix*, le choix est clairement identifié : la stratégie suivie est de rendre un temps de lecture aussi attractif et « chill »¹³² que le visionnage d'un film ou d'une série sur *Netflix*¹³³. Dans un projet de médiation « proche » de l'utilisateur, la refondation des portails documentaires et la réflexion sur l'ouverture à des ponts médiatiques semblent aujourd'hui un levier pour les professionnels du livre. D'autre part, on peut noter qu'il existe aujourd'hui un véritable engouement autour de la promotion de la lecture de fiction via les réseaux sociaux. Bibliothécaires, documentalistes et professeurs-documentalistes, éditeurs, lecteurs... se déploient tous sur les réseaux sociaux en renouvelant l'accès à la présentation et à la promotion des livres présents dans les rayons des lieux qu'ils ont à gérer :

*« Aujourd'hui, la question de la présence sur les réseaux sociaux ne se pose plus, peu importe le secteur d'activité. Comme nous l'explique Justine Dauchot, chargée de communication pour la maison d'édition Mardaga 'à l'ère du digital, difficile d'exister dans le monde réel si on n'existe pas dans son pendant virtuel. En tant que marque, institution, personnalité, etc., cela reste une manière plutôt ludique, créative et vivante de faire parler de soi. Et le secteur culturel n'y échappe pas ! »*¹³⁴

Dans un article paru dans *Vanity fair* (version *pureplayer*), un titre interpelle. Il se veut explicite en présentant les réseaux sociaux comme autant de « nouveaux terrains de chasse des grandes maisons d'édition [...] pour attirer des lecteurs de plus en plus volages »¹³⁵. Mais plus que le seul terrain des éditeurs, les réseaux sociaux ont été conquis par le plus grand nombre :

131 Cf. p. 32 du travail de recherche

132 *Libération*. *Op. Cit.*

133 OURY, Antoine. *Op. Cit.*

134 MOL, Elizabeth. Livres et réseaux sociaux : comment communiquer ? In : *Lettres numériques* [en ligne]. 28/09/2018. [consulté le 11/12/2019]. Disponible sur : <http://www.lettresnumeriques.be/2018/09/28/livres-et-reseaux-sociaux-comment-communiquer/>

135 GOLDSZAL, Clémentine. « Les réseaux sociaux, nouveaux terrains de chasse des grandes maisons d'édition ». In : *Vanity Fair* [en ligne]. 04/09/2018. [consulté le 07/12/2019]. Disponible sur : <https://www.vanityfair.fr/culture/voir-lire/story/article-mag-les-reseaux-sociaux-nouveaux-terrains-de-chasse-des-grandes-maisons-dediton-parisiennes/3613>

« Heureusement, le monde du livre se prête particulièrement bien au partage en ligne : en effet, les utilisateurs s'activent sur les réseaux sociaux en grande partie autour de contenus qui génèrent des émotions, des réactions avant tout axées sur des sentiments, et les livres (tout comme la musique, par exemple) sont un vecteur idéal d'émotions diverses, que le libraire ou la maison d'édition peut exploiter pour créer du lien avec le lecteur. »¹³⁶

L'objectif : optimisation de la présentation et de la vente de livres. Stratégies communicationnelles et commerciales pour les libraires, mais pas que, puisque tous les agents promoteurs du livre s'y mettent. Selon Christian Vanderdope, l'usage des réseaux sociaux pour promouvoir la lecture recouvre une dimension sociale incontournable aujourd'hui qu'il faut savoir exploiter :

« Cette dimension sociale de la lecture pourrait être la planche de salut du livre. En ouvrant au Web 2.0 le monde clos et intime de la lecture, celle-ci pourrait s'intéresser dans le vaste mouvement des échanges interindividuels. »¹³⁷

Notons que néanmoins, la lecture a toujours été une activité sociale : dans l'Antiquité, la lecture se faisait dans des lieux publics, on partageait son expérience en se faisant la lecture aux uns et aux autres. Au XVIII^e siècle, le développement des Salons a redonné toute sa place à l'activité sociale de lecture... À l'ère du numérique, les activités sociales de lecture reposent sur les mêmes principes d'échange, de partage et de passion commune. La « lecture partagée » rayonne aujourd'hui, mais elle n'a rien inventé. Elle s'est réinventée. Appelée aussi « lecture communautaire », elle s'est ainsi développée en parallèle de l'apanage du web 2.0, dit web participatif ou web social, qui facilite l'interaction entre les internautes par le biais de réseaux sociaux.

« Les usages sociaux de lecture et du document évoluent avec les différents artefacts employés. »¹³⁸

La lecture partagée repose autant sur le support du livre papier que du livre numérique. Des sites communautaires pour les lecteurs ont vu le jour et continuent de se développer. Les internautes se sont appropriés d'une part certains réseaux sociaux, tels que YouTube ou encore

136 MOL, Elizabeth. *Op. Cit.*

137 VANDERDOPE, Christian. *Op. Cit.* p. 63

138 BÉLISLE, Claire. *Op. Cit.* p. 155

Instagram, en promouvant des hashtags #booktube ou #bookstagram pour développer des communautés de lecteurs à l'intérieur de réseaux sociaux préexistants. Cette pratique vise à conjuguer amour de la lecture sur livre papier comme numérique à l'outil digital, qui devient alors un moyen de promotion de la lecture. D'autre part, des plateformes communautaires de lecture en ligne se sont également développées, permettant l'interaction des utilisateurs sur ces sites dédiés à leurs intérêts communs. Ces applications sont nombreuses. Parmi les plus plébiscitées, Babelio qui est une communauté française de lecteurs en ligne qui s'est développée en 2007. La même année, la plateforme américaine Goodreads s'est développée, reposant sur des principes algorithmiques qui permettent de conseiller de nouveaux livres aux Goodreaders en fonction de ceux qu'ils ont déjà lus et aimés, et en fonction des goûts similaires des Goodreaders suivis. En 2006, en se revendiquant comme « la plus grande communauté au monde de lecteurs et d'écrivains », le réseau social canadien Wattpad a permis de démocratiser la lecture, mais aussi l'écriture en ligne. Cette plateforme communautaire permet autant aux internautes de publier leurs propres romans (ou nouvelles, ou fanfictions...) numériques découpés en feuilleton, que de lire et de constituer leur bibliothèque numérique. L'émergence et le développement de ces communautés de lecteurs permet de voir apparaître une nouvelle forme de pratiques de lecture : une pratique sociale et connectée de lecture¹³⁹.

Pour accroître la visibilité des ouvrages, d'autre part, on a recours de plus en plus à de nouvelles stratégies qui combinent usages des réseaux sociaux, de portails innovants... et de nouveaux contenus médiatiques qui renouvellent la présentation des livres : il existe une forme de médiation, aujourd'hui, à l'ère du numérique, qui permet une entrée originale dans le livre et qui questionne énormément :

*« Aujourd'hui, comment déjouer une certaine lassitude des utilisateurs ?
Stéphanie Vecchione : Parler d'un yaourt ou d'un parfum, c'est un défi sur les réseaux sociaux. Il faut créer des histoires et un univers visuel qui n'existent par forcément au départ. Mais pour le monde du livre, c'est finalement assez simple. Toutes les histoires sont déjà là. Il suffit simplement de les raconter et de les illustrer. Et pour cela, les acteurs doivent travailler ensemble, car chacun possède*

139 BON, François. *Après le livre*. [s.l.] : Éditions du Seuil, 2011, p. 101

une partie de l'histoire du livre : l'éditeur qui sélectionne et défend un manuscrit, l'auteur qui porte les personnages et l'histoire, le lecteur qui s'y immerge et en ressort transformé. Ce sont ces 3 voix qu'il faut faire entendre sur les réseaux sociaux. »¹⁴⁰

Il y a à réfléchir aujourd'hui une nouvelle façon de présenter les livres, de promouvoir leurs histoires, et de donner envie de les lire. Mais quelles pistes suivre ? Les portails et les catalogues peuvent s'organiser de sorte à présenter des thématiques spécifiques, les réseaux sociaux, mettre en avant le livre, mais comment ? Par quels moyens mettre en avant le livre ? Le numérique propose des nouvelles possibilités de combiner les méthodes permettant une entrée originale dans le livre. Eliana Rosado propose à ce propos une piste intéressante :

« [...] La bande-annonce d'un film ou la programmation télé sur Internet peuvent être un point de départ dans la consommation de produits culturels [...] »¹⁴¹

Si on applique le raisonnement de la chercheuse au domaine de la médiation du livre, nous pouvons nous demander si la création de *Booktrailers* qui promeuvent le livre comme objet culturel et médiatique au même titre qu'un film ou une série promeuvent la sortie de ces derniers par le biais de *trailers* diffusés via les réseaux sociaux (type YouTube ou autre), peut possiblement permettre d'une part intriguer et attirer, « *teaser* »¹⁴² les potentiels lecteurs et plus encore ? Et si d'autre part cela peut pallier une certaine lassitude des utilisateurs-consommateurs du livre, et surtout les non-utilisateurs-consommateurs quant à la recherche trop souvent infructueuse de nouveaux livres à acquérir. On entend par « booktrailer » ce « *mot valise anglais qui pourrait être traduit par bande-annonce pour livre [...] le book trailer est une petite vidéo de présentation d'un livre pour "donner envie" de lire* »¹⁴³. L'opération attire de plus en plus les maisons d'édition, mais aussi et plus largement

140 GARY, Nicolas. Réseaux sociaux : comment créer une relation entre l'éditeur et les lecteurs ? *ActuaLitté*. [en ligne]. 13/02/2017. [consulté le 13/12/2019]. Disponible sur : <https://www.actualitte.com/article/interviews/reseaux-sociaux-comment-creeer-une-relation-entre-l-editeur-et-les-lecteurs/69638>

141 ROSADO, Eliana. *Op. Cit.* p. 70

142 « Un teaser est un outil de communication marketing cherchant à produire de l'intérêt pour un projet, en suscitant la curiosité. Provenant du verbe anglais to tease qui signifie aguicher, un teaser est généralement produit pour les films. » D'après la définition du *Journal du net*, disponible sur : <https://www.journaldunet.fr/business/dictionnaire-du-marketing/1198121-teaser-definition-traduction/>

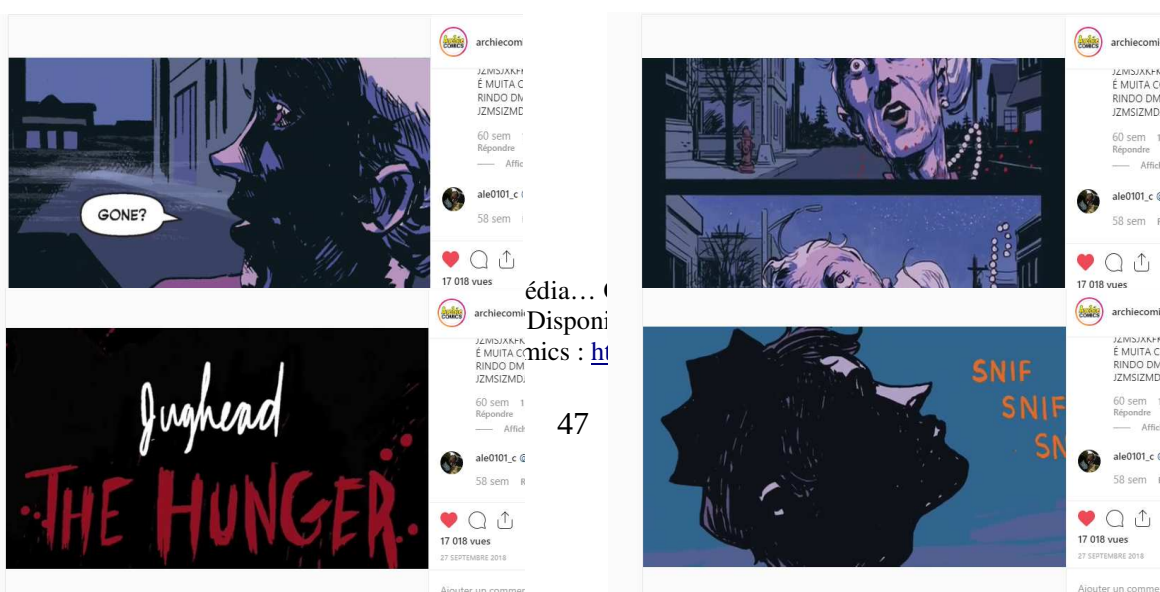
143 DRIMILLE, Anne-Solange, VUE, Claire. « Le book trailer ». In : *Savoirs CDI. Des ressources pour les enseignants-documentalistes*. [en ligne]. 02/2017. [consulté le 12/10/2019]. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoircdi/cdi-outil-pedagogique/conduire-des-projets-realiser-des-activites-pedagogiques/bases-dinitiatives-pedagogiques/initiatives-pedagogiques/le-book-trailer.html#c13241>

l'ensemble des agents promoteurs de la lecture. Nous pouvons mettre en regard les volontés des uns et des autres de promouvoir la lecture via la création de contenu audiovisuels permettant de « teaser » le public.

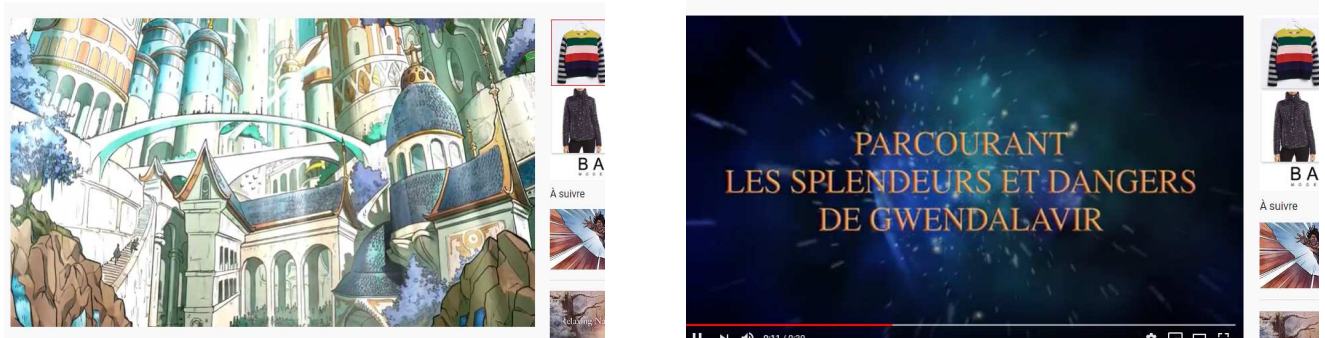
Il existe différentes façons de procéder pour créer un booktrailer. Par exemple, la création d'un extrait de « lecture augmentée » qui permet d'ouvrir l'appétit de l'ouvrage présenté au public.

« La lecture augmentée est une nouvelle expérience de lecture qui permet, en appui sur des médias additionnels et des expériences interactives, d'aller au-delà du texte pour renforcer son immersion dans l'univers du livre. »¹⁴⁴

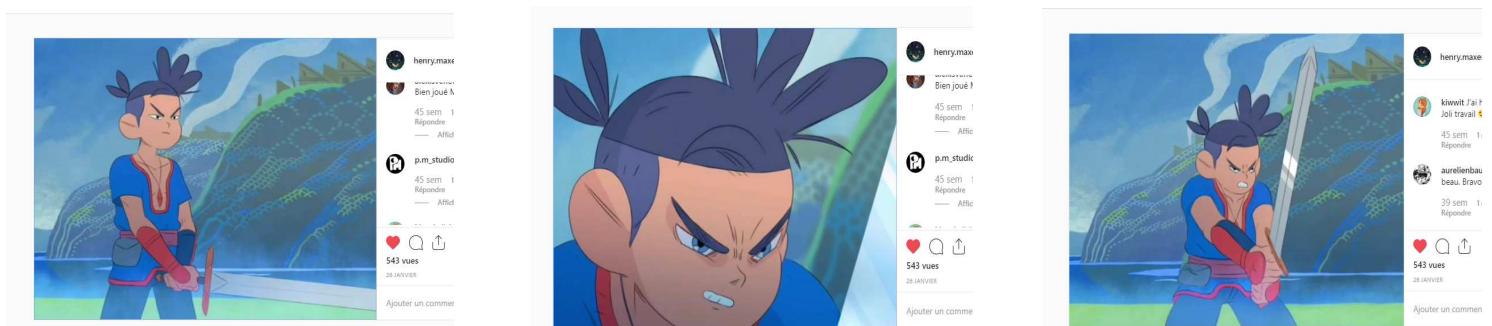
Ce type de lecture, utilisé aussi en médiation numérique, est plus adapté à des supports tels que les albums ou encore les bandes dessinées. En effet, à l'appui du support préexistant (la planche de BD, les illustrations d'un album...), est créée une vidéo de promotion visant à donner envie de lire le livre. Outre-Atlantique, le booktrailer ainsi que le booktrailer avec usage de la lecture augmentée est installé dans les pratiques et stratégies de communication des agents du livre. Nous pouvons le constater ci-dessous avec ces séquences tirées du trailer d'un comic, *Jughead The hunger*, paru chez Archie Comics en septembre 2018. La maison d'édition a adopté comme stratégie de promotion une médiation numérique de type *book trailer* en lecture augmentée, enchaînant les séquences entrecoupées et « teasing » sur un fond musical haletant¹⁴⁵ :



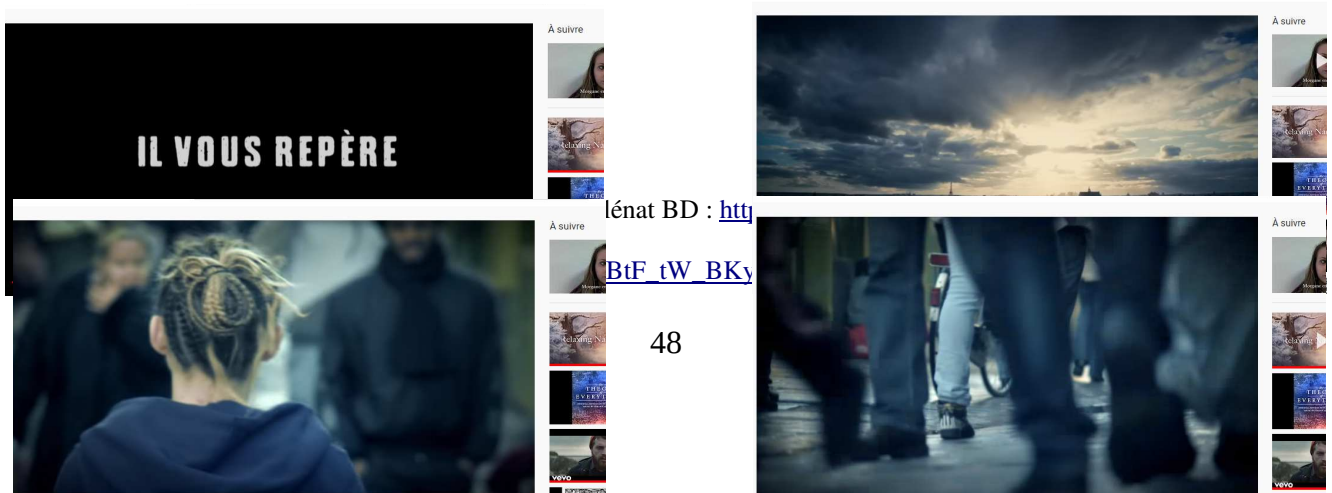
En France, les pratiques sont également réinvesties par les maisons d'éditions, artistes ou particuliers. Ci-dessous, le cas de Glénat qui a assuré la promotion de l'adaptation en BD du roman jeunesse à succès *La quête d'Ewilan* de Pierre Bottero en 2016¹⁴⁶ :



Ou encore le cas de dessinateurs cherchant à promouvoir leurs œuvres. Ici, le travail visuel de Maxence Henry, dessinateur BD et co-auteur de la bande dessinée *Ultralazer* pour laquelle il a travaillé à la promotion en créant une véritable vidéo d'animation, qui a paru sur son réseau social Instagram en 2019¹⁴⁷ :



Enfin, il existe une sorte de *booktrailer*, se rapprochant davantage du *trailer* traditionnel, mettant en scène de véritables images (avec acteurs, décors...) intervenant dans le cadre de la promotion de l'ouvrage :



Ci-dessus, la promotion par Rageot Éditeur en 2016 du roman *Proie idéale* de Charlotte Bousquet sorti la même année¹⁴⁸.

Un véritable travail communicationnel et graphique est mis à l'oeuvre pour assurer la promotion des œuvres de fiction, et attirer toujours plus de lecteurs aux livres. De plus en plus de professionnels du livre, parmi lesquels les professeurs-documentalistes, se questionnent sur ce type de médiation numérique, y retirant une véritable plus-value. Dans l'académie de Besançon, un groupe de professeurs s'est allié depuis 2013 pour créer la communauté « Littér@tice » qui allie littérature et numérique dans le but de promouvoir la lecture auprès du public lycéen¹⁴⁹. Ils ont créé depuis 2016 leur propre concours de booktrailers : le concours Littér@tice « Mon livre en 180 secondes » auquel participe un nombre grandissant de classes avec leurs professeurs pour créer des booktrailers visant à promouvoir la lecture de fiction au plus grand nombre et à la valoriser via les portails documentaires des établissements scolaires.

Au demeurant, une question se pose sur le long terme dans l'entreprise de ce genre de projet : quelle est la plus-value de l'action ? Plus de gens vont-ils au livre et sont-ils sensibilisés à la lecture de fiction par le biais de ces stratégies ? On parle malheureusement d'un « *impact [...] difficilement quantifiable* » :

« Si [les plate-formes en ligne] permettent sans aucun doute de générer du trafic sur un site, il est très difficile de déterminer le taux de corrélation directe entre les activités sur les réseaux sociaux et le niveau des ventes [ou emprunts] : « En effet, à moins de sonder le lecteur à la sortie de chez son libraire, identifier ce qui lui a donné envie de se plonger dans un livre est mission presque impossible. A-t-il été séduit par la couverture ? En a-t-il entendu parler à la radio ? Par un ami ? Est-ce la renommée de l'auteur ? Le sujet correspond-il à ses intérêts ? Beaucoup de facteurs peuvent influencer la vente d'un livre, dont l'actualité par exemple. Bien entendu, parler d'un livre, c'est lui donner une certaine visibilité, et donc le faire connaître à des lecteurs potentiels. Mais ça ne fait pas tout ! »¹⁵⁰

148 Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=vdvgBsOauK8&t=14s>

149 EDUSCOL. *Littér@tice, une communauté autour de la littérature au lycée* [en ligne]. 2013. [consulté le 10/09/2019]. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/cdi/actualites/archives/2013/litter@tice>

150 MOL, Elizabeth. *Op. Cit.*

3. Les enjeux de la promotion de la lecture de fiction à l'ère du numérique

3.1. La lecture, l'affaire de tous ?

La génération Z (regroupant les jeunes nés entre la fin des années 1990 et le début des années 2000) serait considérée par certains auteurs comme la génération suivant celle des « *digital natives* »¹⁵¹, c'est-à-dire ces jeunes natifs du monde numérique pour ainsi dire nés l'écran à la main, des « *petites poucettes* »¹⁵² ne pouvant se passer de leurs écrans. Le concept de *digital natives* est largement controversé aujourd'hui. Il a été proposé par Marc Prensky, spécialiste en sciences de l'éducation, dans un article intitulé *Digital natives, digital immigrants* paru aux Etats-Unis en 2001 :

« Our students have changed radically. [...] What should we call these new students of today ? Some refer to them as N-[for Net]-gen or D-[for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is Digital Natives. Our students today are all natives speakers of the digital language of computers, video games and the Internet. = « Nos étudiants ont changé du tout au tout. [...] De nos jours, comment pourrions-nous les appeler ces « nouveaux » étudiants ? Certains les qualifient de N-gen (pour génération Net) ou D-gen (par génération digitale). Mais l'appellation la plus appropriée que j'aie pu trouver pour eux est la suivante : Digital Natives. Les étudiants d'aujourd'hui sont tous des « natives

151 Concept apparu en 2001, d'après le spécialiste en sciences de l'éducation Mark Prensky

152 SERRES, Michel. *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier, 2012

*speakers » du langage digital des ordinateurs, des jeux vidéos et d'Internet. = Nos étudiants ont changé du tout au tout. [...] De nos jours, comment pourrions-nous les appeler ces « nouveaux » étudiants ? Certains les qualifient de N-gen (pour génération Net) ou D-gen (par génération digitale). Mais l'appellation la plus appropriée que j'aie pu trouver pour eux est la suivante : Digital Natives. Les étudiants d'aujourd'hui sont tous des « natives speakers » du langage digital des ordinateurs, des jeux vidéos et d'Internet. ».*¹⁵³

Marc Prensky entendait parler des jeunes de la génération précédente (les Millenials, nés entre les années 1980 et fin 1990) qui a apporté le numérique avec elle dans le XXI^e siècle. Il qualifie cette génération-là de « *jeunesse qui n'a pas connu le monde sans internet, et serait, par là même, radicalement, voire biologiquement, différente des autres générations* » comme le relève Anne Cordier¹⁵⁴. Mais alors que devrait-on dire des jeunes de la génération Z ? S'il y a des auteurs qui vont dans le sens de Prensky et qui tendent à mettre tout le monde (c'est-à-dire les Millenials et la génération Z) dans le même sac, d'autres, tels que Anne Cordier ou Olivier Le Deuff réfutent une telle définition et expliquent que les jeunes aujourd'hui (c'est-à-dire les « Z ») sont plutôt des *digital natives* qui ont grandi avec l'outil sans vraiment le maîtriser¹⁵⁵. Le Deuff explique par ailleurs que ces fameux *digital natives* ne le sont que *par défaut*, car ils ne sont en rien experts de l'outil numérique, mais bien de simples usagers dont on surestime les capacités :

*« La confusion entre habitude d'usage et réelle maîtrise [...] accroît également la tendance à faire d'expressions comme [...] les digital natives des réalités tangibles. [...] Les usages des jeunes générations concernant le numérique sont surestimés [...] Il y a une confusion entre attrait des plus jeunes pour les nouveaux outils et leur réelle maîtrise. »*¹⁵⁶

Toutefois, pour la majorité, les « Z » représentent cette génération biberonnée et scotchée à leurs écrans. Cela est devenue une préoccupation pour le plus grand nombre :

153 PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. 2001(trad. personnelle)

154 CORDIER, Anne. *Grandir connectés*. 2015

155 LE DEUFF, Olivier. Les naïfs du numérique. In : LE DEUFF, Olivier. *Le guide des égarés*, 2009. [en ligne]. [consulté le 24/10/2018]. Disponible sur : <http://www.guidedesegares.info/2009/09/12/les-naifs-du-numerique/>

156 LE DEUFF, Olivier. La skholè face aux négligences : former les jeunes générations à l'attention. In : Nec Plus, *Communication & langages*. [en ligne]. 2010 [consulté le 19/11/2018]. Disponible sur : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00629275 p.2

« Les Z vont plus loin encore [que leurs aînés]. Leurs prédécesseurs ont connu le chat et la webcam. Eux, c'est Snapchat, Facebook et la GoPro. Nourris à l'iPad et à Netflix, ils n'allument la télévision que pour le direct. Ils téléphonent peu mais communiquent par SMS ou par Instagram. Ils prennent leurs cours sur tablette et flirtent via des applis. [...] »¹⁵⁷

Et c'est dans ce contexte qu'on observerait de nos jours une crise de la lecture¹⁵⁸ à en croire les aînés de la Z generation, ceux-là même qu'on qualifiait de *digital natives*. Y aurait-il donc une corrélation entre l'usage intempestif du numérique par les jeunes, et le soi-disant déclin de la lecture ?

Certains affirment que dans une culture tournée davantage vers le numérique, les jeunes se désintéresseraient complètement de la lecture... Le philosophe Roberto Casati tente par exemple de montrer que les jeunes sont plongés dans une culture de l'impatience qui les empêche de cultiver un goût pour l'effort de la lecture¹⁵⁹. Dans son essai intitulé *La civilisation du poisson rouge*, Bruno Patino souligne que la sur-sollicitation cérébrale induite par l'utilisation intensive du numérique conduit à une certaine « *fatigue décisionnelle* » de laquelle les jeunes ne savent se dépêtrer :

« Lorsque les sollicitations [induites par l'utilisation intensive de l'outil] sont trop nombreuses pendant l'enfance, une certaine fatigue décisionnelle s'installe, et le sujet abandonne la lutte contre le plaisir immédiat que fait naître la réponse à un stimulus électronique, aussi minime soit-il. »¹⁶⁰

En dehors des approches neuro-cognitives, il est vrai que l'outil numérique représente un enjeu de taille face au livre. Mais finalement, historiquement, la concurrence du progrès technique a toujours été un enjeu face au livre ! En effet :

157 KERDELLANT, Christine. *La génération Z, ces 15-25 ans qui façonnent le monde de demain*. In : L'Express. [en ligne]. 2016 [consulté le 19/09/2019]. Disponible sur :

https://www.lexpress.fr/actualite/societe/la-generation-z-ces-15-25-ans-qui-faconnent-le-monde-de-demain_1759548.html

158 BORTONE, Elisa. La crise de la lecture à l'ère du numérique. Le livre numérique et ses usages. In : BORTONE, Elisa. *La littérature du papier au numérique*. [en ligne]. 2014 [consulté le 24/11/2019]. Disponible sur :

http://www.phalese.fr/spip/IMG/pdf/la_crise_de_la_lecture_a_l_e_re_du_nu_m_e_r_i_q_u_e_dossier_e_bortone.pdf

159 CASATI, Roberto. *Op. Cit.*

160 PATINO, Bruno. *La civilisation du poisson rouge*. Paris : Grasset, 2019. p. 34

« Force est cependant de constater que, dans une large mesure, le cinéma, les séries télévisées, les blogs et le multimédia ont aujourd'hui pris le relais du roman. Dès 1936, Walter Benjamin avait pressenti que la montée en puissance de l'information était « dangereuse pour le roman » et qu'elle le mettrait en crise. Que dirait-il aujourd'hui [...] ? »¹⁶¹

Mais pour autant, si le roman a traversé une crise identitaire dès la première moitié du XX^e siècle, est-il pertinent de parler encore de crise de la lecture à l'heure actuelle ? D'après une enquête menée par Ipsos¹⁶², *« les jeunes lisent toujours ! Bien sûr pour l'école... mais aussi par goût personnel, pour près de 8 jeunes sur 10. Ils consacrent ainsi plus de 3 heures par semaine à la lecture et lisent en moyenne 4 livres par trimestre, que ce soit pour le plaisir (55%), pour se détendre (48%) ou pour s'évader et rêver (42%) »¹⁶³*. Nous l'avons vu en introduction. Il faut à tout prix introduire de la nuance dans nos propos, le XXI^e siècle n'est pas traversé par une crise de la lecture, puisque, comme s'évertuent à le montrer certains spécialistes, tels que Franck Amadiou : on n'a jamais autant lu que depuis l'apanage du numérique¹⁶⁴. Pourtant, on continue de parler de crise de la lecture. Pourquoi ? Depuis le début de notre analyse, nous nous efforçons de spécifier le terme de lecture tel que nous l'entendons. Nous tâchons de nous concentrer sur la question de la lecture de romans comme œuvres de fiction. Il paraîtrait que ce sont eux, les romans, qui remettent en cause l'autorité de la lecture comme activité privilégiée de divertissement aujourd'hui :

« En effet, seule une définition précise du mot « lecture » nous permettra ensuite d'analyser la « crise de la lecture » et de comprendre quels sont les critères à utiliser dans l'étude de l'influence du numérique dans ce secteur. Bien entendu, « une définition universelle et intemporelle de la lecture ne serait qu'un leurre ». En effet, la notion de lecture ne se circonscrit pas seulement à la lecture d'un livre, comme par exemple un roman, mais il inclut aussi la lecture des actualités, des dossiers documentaires, des reportages ou des autres formes de narration des récits fictionnels comme par exemple la bande dessinée etc... En d'autres termes, on ne peut pas définir exactement la lecture car toutes les formes de lecture sont liées aux différentes époques et s'adaptent à la demande du public de lecteurs et

161 VANDERDOPE, Christian. *Op. Cit.* p. 60

162 Déjà cité p.3

163 BUBBLEMAG. *Op. Cit.*

164 GALÉRON, Florine. *Op. Cit.*

*aux innovations technologiques. Quoi qu'il en soit, la « crise de la lecture » dont on parle depuis des années semble surtout se référer à un type spécifique de lecture : la lecture des romans. »*¹⁶⁵

Attention, il est important de noter que la question de la lecture de romans est étroitement liée à la question de la lecture de la littérature :

*« La lecture fait l'objet de multiples interrogations, depuis la meilleure façon d'apprendre à lire jusqu'aux stratégies pour combattre la désaffection de la lecture chez de nombreux adultes. Les questionnements sur la valeur de la lecture sur Internet rejoignent ceux qui s'étaient déjà posés à propos de la bande dessinée ou de la lecture des « romans de gare ». »*¹⁶⁶

Toutefois, la question de ce qui fait débat entre les littéraires, à savoir : qu'est-ce qui est littérature et qu'est-ce qui ne l'est pas ? Ne nous intéresse pas à première vue. Cela est notable dans notre société, *« toutes les pratiques de lecture ne se valent peut-être pas, mais pourquoi certaines sont-elles tant méprisées et d'autres sacralisées ? »*¹⁶⁷ Cela a-t-il donc une espèce d'importance dans l'analyse ? *« La représentation de ce qu'est lire, pour la grande majorité des lecteurs, s'enracine dans l'expérience scolaire de la littérature »*¹⁶⁸ explique la spécialiste Eliana Rosado. La lecture serait donc forcément assimilée à une activité cognitive complexe et peu agréable pour une partie des apprenants, puisqu'on gomme l'aspect de plaisir et de divertissement lorsqu'on évoque cette « expérience scolaire de la littérature » :

*« La compétence de lecture s'appuie sur différents types de connaissances, qui dans le contexte scolaire, sont référées principalement aux textes littéraires, l'école et le lycée par la suite visant la maîtrise de la langue d'abord sous sa forme écrite, et la connaissance des grands textes donnant accès aux valeurs fondamentales. »*¹⁶⁹

À cela, se conjugue l'identité des lecteurs qui se heurte à une culture littéraire instituée par l'École :

165 BORTONE, Elisa. *Op. Cit.* p. 3

166 ROSADO, Eliana. *Op. Cit.* p. 69

167 *Ibid.*

168 *Ibid.* p. 90

169 *Ibid.* p. 76

« Chaque élève franchit les portes de la classe chargé de tout un univers de significations enracinées dans la famille, concernant des pratiques, des habitudes, des connaissances, mais surtout, des valeurs attribuées à la lecture et aux livres. »¹⁷⁰

Certains auteurs notent une corrélation entre l'origine sociale des lecteurs et leur rapport à la lecture. En effet, dans la lignée d'éminents travaux en sociologie qui rendent compte d'un véritable clash socio-culturel au sein de l'École¹⁷¹, on peut se demander à juste titre si le rapport à la lecture de romans, ce livre associé dans la culture ambiante à la littérature instituée et scolaire, n'est pas conditionné par le rapport que la famille d'un potentiel lecteur a au livre...

Dans le célèbre roman *Matilda* de Roald Dahl, on voit apparaître un conflit socio-culturel qui existe entre la jeune Matilda, férue de lecture, et son père, qui l'invite à regarder la télévision plutôt que de lire des livres :

« “Daddy”, she said, “do you think you could buy me a book ?” “A book ?” he said. “What d’you want a flaming book for ?” “To read, Daddy.” “What’s wrong with the telly, for heaven’s sake ? We’ve got a lovely telly with a twelve-inch screen and now you come asking for a book ! You’re getting spoiled, my girl !” = « Papa, dit-elle, est-ce que tu crois que tu pourrais m’acheter un livre ? - Un livre ? Répondit-il. Qu’est-ce que tu veux faire d’un fichu bouquin ? - Pour le lire, papa. - Qu’est-ce qui va pas avec la télé pour l’amour de Dieu ? On a une superbe télé, écran 12 pouces, et tout ce que tu trouves à faire c’est me demander un bouquin ? On te gâte trop, ma petite ! »¹⁷²

Grâce aux apports de la sociologie moderne, on sait que l'enfant connaît différents stades de socialisation¹⁷³. Lors du premier stade de socialisation, la « socialisation primaire » en sociologie¹⁷⁴, l'enfant intériorise un certain nombre de normes et de valeurs transmises par la famille. Lorsque l'enfant découvre l'École, ces normes et valeurs peuvent se trouver

170 *Ibid.*

171 On peut renvoyer à l'ensemble de l'oeuvre de Pierre Bourdieu qui a démontré la violence symbolique à l'oeuvre au sein de l'École pour l'élève qui n'a pas les codes.

172 DAHL, Roald. *Matilda*. Puffin Books, 1988. p. 8 (trad. personnelle)

173 DURKEIM, Émile. *Éducation & sociologie*. PUF, 1922.

174 Concept développé par différents sociologues tels que Émile Durkheim ou Pierre Bourdieu

complètement chamboulées. Le sociologue Émile Durkheim explique, qu'à ce sens, l'École est fondamentale dans le développement de l'autonomie des citoyens, car elle se donne pour mission de *transmettre* des valeurs et des normes fondamentales à la formation d'individus à la fois autonomes et socialisés, partageant des mêmes normes et valeurs socio-culturelles et capables d'autonomie de la pensée par rapport au cercle familial. Mais le fait est, qu'en puissance, ce qu'il se passe dans *Matilda*, c'est-à-dire, un cas où la socialisation « a réussi », où l'extérieur a réussi à transmettre des valeurs autres que celles du cercle familial à Matilda, n'est pas aussi concluant. En effet :

« Dans le domaine culturel, [la question de la transmission] a été abordée de plusieurs manières en analysant les conditions de socialisation. Une partie des travaux s'est attachée à l'analyse de la construction des goûts, le plus souvent de manière qualitative (Lahire, 1995 ; Bromberger, 1988 ; Pasquier, 2005). Les conditions de familiarisation puis d'attachement des individus à une pratique ou une consommation culturelles y sont décrites, que cette socialisation culturelle ait lieu dans le cercle familial, dans le cercle amical ou bien à l'occasion de rencontres extérieures ou d'accidents de vie. Ainsi, les transmissions familiales peuvent être observées, y compris dans des domaines où les jeunes sont réputés plus compétents que leurs parents, en interrogeant les modalités et conditions d'émergence de cette compétence (Fluckiger, 2007). »¹⁷⁵

La transmission sociale et culturelle est complexe. Nous pouvons noter que de façon générale, les travaux des spécialistes tendent à démontrer que les enfants sont amenés à véhiculer et à s'approprier les valeurs transmises par la famille en dépit de ce qu'essaie de transmettre l'École en termes de valeurs et de normes. À cela se conjugue une grille d'analyse genrée et stéréotypée qu'il nous convient de citer : on a souvent entendu et lu que les filles liraient davantage que les garçons. Et plus qu'une supposition, cela est devenu une véritable affirmation que de nombreux journalistes et autres auteurs ont tenté d'expliquer et de percer à jour¹⁷⁶. Cela affinerait la question de savoir pourquoi les jeunes sont désintéressés par

175 OCTOBRE, Sylvie, JAUNEAU, Yves, « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle ». In : OCTOBRE, Sylvie, JAUNEAU, Yves. *Revue française de sociologie*, 2008/4 (Vol. 49), p. 695-722. [en ligne]. [consulté le 21/11/2019]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2008-4-page-695.htm>

176 THOMANN, Xavier. *Pourquoi les garçons lisent-ils moins que les filles ?* In : BIBLIOBS. [en ligne]. 2012 [consulté le 18/11/2019]. Disponible sur : <https://bibliobs.nouvelobs.com/actualites/20120703.OBS5902/pourquoi-les-garcons-lisent-ils-moins-que-les-filles.html>

l'activité et la pratique de la lecture : serait-ce là une affaire de pratique sociale ? Culturelle ? Différenciée en fonction du sexe ? Cela rend véritablement complexe l'analyse, et nous laisse sur un constat et une conclusion bien alarmistes qu'il faudrait peut-être tenter de nuancer...

Avant de poursuivre dans ce sens, il semble nécessaire de faire un pas de côté pour revenir sur le concept de « pratique ». Josiane Jouët, spécialisée en sociologie des usages, explique que le concept de pratique est beaucoup plus complexe que celui d'usage¹⁷⁷. En effet, selon elle, l'usage est plus restrictif que la pratique. L'usage renverrait à la simple utilisation de l'outil, il est « limité » à l'emploi d'une technique selon elle, tandis que la pratique renvoie à une notion plus élaborée. La pratique renverrait à l'emploi des techniques (recouvrant ainsi l'usage) mais également à un ensemble de comportements, d'habitudes, de représentations de l'utilisateur qui se rapportent à l'outil. La pratique, selon Jouët peut être abordée sous trois angles : selon l'usage ; selon l'expérience de l'utilisateur ; et selon les représentations sociales qu'on a de l'outil. Par ailleurs, quand on étudie les pratiques, on prend en compte les particularités de l'outil, son utilisation et sa dimension symbolique. Annette Béguin-Verbrugge, chercheuse en sciences de l'information, considère que le concept de pratique a une dimension sociale et qu'il renvoie à une culture, des conduites finalisées qui sont plus ou moins itératives (répétitives). Même si nombreux sont ceux qui émettent des interrogations, telles que : « *ils ne lisent plus parce qu'ils n'ont pas bien appris à lire (une question de méthodes) ? Ou parce qu'ils ne partagent pas les finalités de la lecture en tant que pratique culturelle (transmission des valeurs culturelles de la société) ?* »¹⁷⁸ il faut faire l'effort d'introduire de la nuance dans nos propos. D'une part, la crise des pratiques de la lecture telle que nous la décrivons, tant dans ses origines culturelles que sociales, n'est pas récente. En l'occurrence, « [...] dès les années 1960, l'autorité du livre avait commencé à s'estomper de notre horizon culturel »¹⁷⁹. D'autre part, les spécialistes ne tournent leur regard que du côté des élèves en les considérant seulement conditionnés par leurs origines sociales et culturelles et subissant les valeurs véhiculées par l'institution. Mais d'autres ont le soin de déplacer leur regard :

177 PROULX, Serge. « La sociologie des usages, et après ? ». In : BADILLO, Patrick (dir.). *Revue française des sciences de l'information et de la communication*. [en ligne]. 2015. (consulté le 19/04/2020). Disponible sur : <http://journals.openedition.org/rfsic/1230>

178 ROSADO, Eliana. *Op. Cit.* p. 76

179 VANDERDOPE, Christian. *Op. Cit.* p. 56

« *Quel adolescent n'a jamais été sommé de lire « un vrai livre » ? L'expression sous-entend généralement « un roman ». Réaliste, si possible. Dans l'idéal, un «classique». »*¹⁸⁰

Les propos de Anne-Marie Chartier, docteure en sciences de l'éducation, ne font que confirmer ce que nous avons déjà vu précédemment : quel rapport existe-t-il entre livre et représentation du livre (et par là même, représentation de la lecture) ? Par la perpétration d'actes langagiers, tels que des injonctions à lire des « vrais livres » par exemple, nous conditionnons le rapport que les jeunes ont à la lecture, et ce, au-delà de leur condition sociale. Si lire est déjà un effort pour certains, quel effort cela devient que de lire un « vrai livre » ? C'est un véritable jeu de pouvoir et de violence symbolique¹⁸¹ que d'instiguer à des jeunes de lire d'autres livres, des « vrais livres », plutôt que ceux qu'ils acceptent déjà de lire.

En outre, les auteurs s'accordent à dire que l'activité de lecture est également de plus en plus orientée d'un point de vue du genre à cause du marché du livre en l'état actuel des choses. En effet, on aurait aujourd'hui un marché peu soucieux de cette partie du lectorat¹⁸² : « *Chose stimulante : les garçons sont prêts à lire. Plus de 50 % d'entre eux assurent que des livres plus intéressants les encourageraient à lire plus. Autrement dit, si le marché du livre est celui de l'offre, la demande formulée ne trouve pas suffisamment son compte.* »¹⁸³

Mais au-delà de toutes les variables socio-culturelles et de genre, devons-nous croire qu'il n'y a que cela qui se présenterait comme un frein à la lecture ? Le déclin de la lecture de fiction n'a-t-il été amorcé que pour des raisons de violence socio-culturelle, symbolique ou encore stéréotypée et genrée ?

3.2. La réalité et les défis du 21^e siècle : un véritable « enfer d'inattention »¹⁸⁴

180 CHARTIER, Anne-Marie. « Prends plutôt ce livre ». Une brève injonction à lire. In : *Lecture Jeunes 179. Les ados et leurs parents*. 2019.

181 BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction*. 1970. 375 p.

182 Sans aucun préjugé de genre.

183 MAZIN, Cécile. *Les garçons lisent plus ces dernières années, et voudraient lire plus encore*. In : ActuaLitté, 2017 [en ligne]. [consulté le 22/11/2019]. Disponible sur : <https://www.actualitte.com/article/monde-edition/les-garcons-lisent-plus-ces-dernieres-annees-et-voudraient-lire-plus-encore/69389>

184 PATINO, Bruno. *Op. Cit.*

Nous vivons actuellement dans une société tournée vers le numérique, c'est un fait. Et son implication dans notre mode de vie et nos pratiques pose question... Remédiation à notre société ? Facteur d'aggravation sociale et culturelle ? Le philosophe Bernard Stiegler propose de voir le numérique comme un *pharmakôn*¹⁸⁵. Au sens étymologique, le terme *φάρμακός* (« pharmakos ») a trois sens : remède, poison, bouc émissaire. Nous posons la question suivante : le numérique est-il alors un remède, un poison ou un bouc émissaire ? Pour Bernard Stiegler, Internet est à la fois remède et poison¹⁸⁶ ; pourtant tous ne sont pas de cet avis. Nombreux sont les auteurs qui constatent une crise à multiples facettes dans notre société, mettant en cause pour premier facteur, le numérique. Bruno Patino explique qu'aujourd'hui, nous sommes plongés dans ce qu'il appelle un « enfer d'inattention »¹⁸⁷ notamment à cause de l'hyperstimulation induite par le numérique et auquel les jeunes ne sont pas à même de faire face. En effet, la capacité d'attention de la tranche d'âge de la génération Z – 15-25 ans – serait fixée à 9 secondes, soit 1 seconde de plus que la capacité attentionnelle d'un poisson rouge¹⁸⁸. Nous comprenons bien l'enjeu qu'il y a à se soucier de la question de la capacité attentionnelle de l'Homme aujourd'hui si nous voulons comprendre pourquoi il existe un déficit accru de lecture de romans aujourd'hui.

On définit l'attention comme « *une capacité à se concentrer sur un objet [...] [nécessitant] un apprentissage* »¹⁸⁹. La charge cognitive de concentration induite par l'activité de lecture est immense¹⁹⁰, et cela nécessite une capacité d'attention colossale pour un individu : la mobilisation de ce que Katherine Hayles appelle le *deep reading*¹⁹¹. Le deep reading est compris comme ce qu'on appelle l'attention profonde en français, à savoir :

« *La capacité à s'isoler des stimulations multiples de l'environnement pour se concentrer sur une tâche exigeante [...] pour consacrer [sa] pleine attention à une œuvre d'art, à une discussion, ou à la réalisation d'une tâche.* »¹⁹²

185 STIEGLER, Bernard. *L'école, le numérique et la société qui vient*. Mille et une nuits, 2012.

186 *Ibid.*

187 PATINO, Bruno. *Op. Cit.*

188 *Ibid.*

189 LE DEUFF, Olivier. *Op. Cit.* p. 5

190 Cf. 1.2.

191 HAYLES, Katherine. *Lire et penser en milieux numériques. Attention, récits, technogénèse*. Grenoble : Ellug, 2016, 431 p.

192 *Ibid.* p. 26

Ce type d'attention, l'attention profonde, est fortement mobilisé dans l'activité de lecture, puisque, rappelons-le, le cerveau n'est pas physiquement programmé pour une tâche aussi complexe¹⁹³. Ce *deep attention* est aujourd'hui remis en cause dans notre société où nous sommes plus ou moins contraint à un « zapping permanent » de l'information qui nous apparaît dans un flux incessant et impossible à traiter humainement parlant¹⁹⁴. Dans ce contexte, de nombreux auteurs ont interrogé l'impact du numérique sur nos comportements de lecteur. Le numérique serait-il une menace quant à notre faculté de *deep attention* ? Serait-il responsable de notre déficit attentionnel, voire intentionnel, de lecture de romans ? Des auteurs tels que Nicholas Carr tendent à affirmer qu'en effet, il y aurait un lien concret entre leur comportement de lecteur et le rapport à l'outil numérique :

« My mind isn't going—so far as I can tell—but it's changing. I'm not thinking the way I used to think. I can feel it most strongly when I'm reading. Immersing myself in a book or a lengthy article used to be easy. My mind would get caught up in the narrative or the turns of the argument, and I'd spend hours strolling through long stretches of prose. That's rarely the case anymore. Now my concentration often starts to drift after two or three pages. I get fidgety, lose the thread, begin looking for something else to do. I feel as if I'm always dragging my wayward brain back to the text. The deep reading that used to come naturally has become a struggle. = « Mon esprit ne disparaît pas, je n'irai pas jusque là, mais il est en train de changer. Je ne pense plus de la même façon qu'avant. C'est quand je lis que ça devient le plus flagrant. Auparavant, me plonger dans un livre ou dans un long article ne me posait aucun problème. Mon esprit était happé par la narration ou par la construction de l'argumentation, et je passais des heures à me laisser porter par de longs morceaux de prose. Ce n'est plus que rarement le cas. Désormais, ma concentration commence à s'effiloche au bout de deux ou trois pages. Je m'agite, je perds le fil, je cherche autre chose à faire. J'ai l'impression d'être toujours en train de forcer mon cerveau rétif à revenir au texte. La lecture profonde, qui était auparavant naturelle, est devenue une lutte. »¹⁹⁵

193 Cf. 1.2.

194 LE DEUFF, Olivier. *Op. Cit.*

195 CARR, Nicholas. *Is Google making us stupid ? What the internet is doing to our brains.* In : The Atlantic. Technology. 2008 [en ligne]. [consulté le 30/10/2018]. Disponible sur :

<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>

Avec le numérique, énormément de facultés et de capacités sont remises en cause. Olivier Le Deuff qualifie ceux qui ont vu se développer le numérique comme étant des « mutants »¹⁹⁶, car ils s’y sont adaptés, et ils ont senti une reconfiguration cérébrale se faire en eux, comme Nicholas Carr tend à le montrer. Mais alors, comment faut-il percevoir ceux qui ont grandi à mesure qu’a évolué le numérique dans la société ? La fameuse génération Z est-elle celle qui porte en son sein les véritables *digital natives* (ou *digital natives* à bon entendeur¹⁹⁷) ?

Si certains auteurs tendent à incriminer cette génération « accro au smartphone et autres outils numériques »¹⁹⁸, d’autres essaient d’introduire de la nuance. Parmi ceux-ci, des chercheurs tels que le français Olivier Le Deuff ou les américains Katherine Hayles et Nicholas Carr, qui expliquent que la capacité attentionnelle des jeunes d’aujourd’hui est différente de celle que leurs aînés ont connue. Le cerveau n’a pas muté à proprement parler, contre toute idée reçue, mais la faculté d’attention est développée dans une moindre mesure¹⁹⁹. Katherine Hayles explique qu’aujourd’hui, nous mobilisons tous une « *attention flottante* »²⁰⁰ nécessaire pour traiter le flux incessant d’informations. Cette attention flottante mobilise une faculté attentionnelle toute nouvelle, qu’elle appelle « *hyper attention* ». On peut définir l’hyper attention comme une attention « toute relative », stimulée sans cesse et calquée sur le rythme de la navigation d’hyperlien en hyperlien. Le neuroscientifique Michel Desmurget, lui, parle d’une « *attention saccagée* » tirée à hue et à dia entre une attention « distribuée » (plus ou moins ce qu’on appellerait chez Hayles, l’hyper attention) et une attention « focalisée » (plus ou moins le *deep reading* que décrit également Hayles) :

« [...] derrière le concept apparemment unitaire « d’attention » se cachent des réalités comportementales et neurophysiologiques fort disparates. Les jeux vidéo d’action, par exemple, sollicitent une attention « distribuée », extrinsèquement stimulée et largement ouverte sur les effervescences du monde. À l’inverse, la lecture d’un livre, la rédaction d’un document de synthèse ou la résolution d’un problème mathématiques requièrent une attention « focalisée », intrinsèquement

(Traduction du Monde, Technologies. 2009)

196 LE DEUFF, Olivier (dir.) *Le temps des humanités digitales. La mutation des sciences humaines et sociales*.
Limoges : FYP éditions, 2014, 175 p.

197 Cf. p. 33

198 SERRES, Michel. *Op. Cit.*

199 CARR, Nicholas. *Op. Cit.*

200 HAYLES, Katherine. *Op. Cit.*

maintenue et peu perméable aux agitations environnantes et pensées parasites. »²⁰¹

Dans ce contexte, où l'attention semble nécessaire d'être mise au coeur des préoccupations, Bruno Patino explique dans son essai « La Civilisation du poisson rouge » que la capacité attentionnelle fixe, pour la tranche des 6-25 ans serait aujourd'hui de 9 secondes !²⁰² Serait-ce donc le temps fixe caractéristique de l'hyper attention ? Les jeunes de la génération Z auraient grandi en ne stimulant que cette unique faculté d'hyper attention, explique Katherine Hayles²⁰³. En effet, ils seraient dans l'incapacité de mobiliser le *deep attention* (attention profonde) qui demeure au centre des représentations et des valeurs de notre société²⁰⁴, et notamment prôné par l'École.

En dépit de cette hyperstimulation cérébrale, on observerait également un déficit des compétences traditionnelles de lecture qu'on associerait directement aux mutations des approches de la lecture :

*« Dans son livre au titre injurieux *The Dumbest Generation. How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future [La Génération la plus bête. Comment l'ère numérique abrutit les jeunes Américains et compromet notre avenir]*, Mark Bauerlein (qui est intervenu comme consultant dans le rapport *Reading at Risk*) n'hésite pas à établir un lien direct entre le déclin de compétences en lecture et la baisse de la lecture de documents imprimés, formulant une accusation cinglante contre les instituteurs, professeurs et autres formateurs qui pensent que la lecture numérique est susceptible de favoriser des compétences qui lui seraient propres. »²⁰⁵*

On ferait ainsi la part belle à la lecture traditionnelle – sur support papier – pour lui privilégier une lecture « numérique » qui mobilise des compétences autres en plus des compétences traditionnelles de lecture. Serait-ce donc cela qui refoulerait – inconsciemment – nos élèves à

201 DESMURGET, Michel. *La Fabrique du crétin digital. Les dangers des écrans pour nos enfants*. Paris : Seuil, 2019, p. 279

202 PATINO, Bruno. *Op. Cit.* p. 14

203 *Ibid.*

204 LE DEUFF, Olivier. *Op. Cit.* p. 6

205 HAYLES, Katherine. *Op. Cit.* p. 121

lire des romans aujourd'hui ? Serait-ce le fait que le roman se lit de sorte à mobiliser des facultés d'attention ainsi que des compétences peu, voire pas développées aujourd'hui par les jeunes ? Les compétences de lecture connaîtraient aujourd'hui une crise, reposant sur une base faible à en croire les propos rapportés de Mark Bauerlein²⁰⁶. Cette crise irait de pair avec ce qu'on appelle la crise attentionnelle – ou déficit attentionnel²⁰⁷ – latent au sein de notre société et notamment au sein de la génération de 6-25 ans. Elle serait causée par la rapide ascension de l'*hyper attention* au détriment de l'attention profonde dans nos schémas cérébraux. Mais alors, la crise attentionnelle, qui n'est donc ni plus ni moins que la remise en cause d'un modèle de société basé sur l'effort et l'attention profonde, nous interroge. Sommes-nous encore aujourd'hui capables d'attention ?²⁰⁸

« Ce n'est pas un hasard si le malaise émerge principalement parmi les hommes et les femmes qui sont au contact direct des jeunes générations. Tout ce qui est rapporté dans ce livre, ces professionnels le décrivent avec une acuité saisissante : problèmes d'attention, de langage, d'impulsivité, de mémoire, d'agressivité, de sommeil, de réussite scolaire, etc. C'est à la fois triste pour le présent et encourageant pour l'avenir. En effet, une salutaire prise de conscience semble se dessiner. »²⁰⁹

Les impacts sont-ils plus grands que ce que certains voudraient bien croire ? Sommes-nous encore aptes à lire des romans et à mobiliser notre attention aussi longtemps sur un même objet ? Et comme pour boucler la boucle, le numérique est-il remède, poison ou bouc émissaire dans cette affaire ?

• • •

Si un certain nombre d'auteurs s'affolent sur le décrochage des jeunes dans les activités requérant une certaine attention, tel que Olivier Le Deuff qui revendique la nécessité

206 *Ibid.*

207 LE DEUFF, Olivier. *Op. Cit.*

208 *Ibid.* p. 6

209 DESMURGET, Michel. *Op. Cit.* p. 346

qu'il y a aujourd'hui à éduquer les jeunes à l'attention et à développer par là-même au sein de notre École une véritable « *attention literacy* »²¹⁰, d'autres préfèrent relativiser. Même si nous ne pouvons nier les effets du numérique d'un point de vue neurologique et neuroscientifiques, essayons d'atténuer les propos de certains en citant Christian Vanderdope qui instigue les lecteurs à garder leur calme en ces termes :

« *Dans sa bibliothèque, Montaigne, que l'on ne peut certes pas accuser de paresse intellectuelle, papillonnait sans vergogne d'un ouvrage à un autre : « Là je feuillette à cette heure un livre, à cette heure un autre, sans ordre et sans dessein, à pièces décousues » (Essais, III, 3). »*²¹¹

Le papillonnage évoqué par Vanderdope n'est pas sans rappeler certaines caractéristiques du « déficit attentionnel » ou encore de la « lecture-zapping » et ne concernerait pas que les non-lecteurs. Ayant existé de tout temps, il n'est peut-être pas tant à remettre en cause... Il n'en est pas de même de l'activité de lecture de fiction. Apparaissant comme essentielle pour le développement cognitif et émotionnel du sujet, et étant au coeur des enseignements prodigués à l'élève, il semble nécessaire de l'encourager et de la promouvoir en s'emparant des bons outils d'analyse et de travail pour la mettre en avant. Les professeurs-documentalistes sont au coeur de la problématique, ayant le souci de mettre à disposition les ressources, relativement à l'axe 3 de leur circulaire de missions²¹² et de valoriser les activités autour du livre. Le CDI qu'ils ont à charge reste le lieu dédié à la lecture et à sa promotion. C'est en son sein, nous le supposons, que des stratégies peuvent être mises en place pour pallier la crise de la lecture de fiction chez les adolescents...

Dans la seconde partie de notre mémoire, nous nous attacherons à préciser les habitudes de lecture chez les collégiens pour voir comment elles peuvent être influencées par la mise en place des stratégies de médiation numérique promouvant la lecture de fiction au sein d'un centre de documentation et d'information. Afin de rendre compte au mieux de la réalité du terrain, nous faisons le choix de créer notre analyse à l'appui des entretiens semi-directifs, d'une analyse d'images de terrain, qui ont été également présentées au cours des

210 LE DEUFF, Olivier. *Op. Cit.* p. 5

211 VANDERDOPE, Christian. *Op. Cit.* p. 55

212 DGESCO. *Les missions des professeurs documentalistes*. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733

entretiens dans le souci de croiser la méthode visuelle avec les pensées et réflexions des interviewés.

Chapitre 2 : Hypothèses et cadre méthodologique

1. Émergence des hypothèses

À l'appui de notre cadre théorique développé tout au long du premier chapitre, nous émettons trois hypothèses dans le cadre de notre recherche qu'il convient ici de formuler pour la suite du travail à mener.

Nos hypothèses visent à éclairer notre problématique initiale que nous rappelons ici : **Peut-on considérer légitimement qu'il y a aujourd'hui une désaffection de l'activité de lecture de divertissement par les jeunes ? Et dans quelle mesure peut-on aujourd'hui se servir du numérique comme d'un outil au service de la promotion de la lecture de fiction auprès de nos élèves ?**

Nous émettons une première hypothèse selon laquelle, à l'instar de certains penseurs qui considèrent que les jeunes n'ont d'yeux que pour les écrans et se désintéressent de toute autre activité, les jeunes se désintéressent de l'activité de lecture de fiction car elle leur semble moins attrayante et distrayante que les activités induites par le numérique.

Notre seconde hypothèse pose la focale sur l'idée selon laquelle l'usage du numérique d'une part, et la pratique de la lecture de fiction, ayant pour support le roman d'autre part, seraient genrés, et que cette opposition genrée peut être observable dans une salle de lecture.

Enfin, notre troisième hypothèse repose sur le fait que le numérique peut être un outil de médiation efficace et innovant pour promouvoir la lecture de fiction auprès des jeunes de la « génération Z » dans la mesure où il deviendrait source de motivation à lire un livre de fiction.

2. Méthodologie et mise en œuvre de la recherche empirique

2.1. La méthode retenue

Notre choix méthodologique quant à la collecte de données permettant d'apporter des éléments de réponse à notre problématique ainsi qu'à nos hypothèses découle directement de la nature des hypothèses qui s'imposent à nous. Il nous apparaît plus judicieux de privilégier la méthode qualitative dans le cadre de la recherche empirique, car comme l'explique Anne Cordier, chercheuse en sciences de l'information-communication, la recherche qualitative se caractérise par des postures épistémologiques qui privilégient l'expérience et le point de vue des acteurs sociaux²¹³. À cette méthode s'oppose la méthodologie quantitative qui, elle, s'appuie essentiellement sur des données chiffrées et sur le « déclaratif statistique ». Selon le philosophe Michel de Certeau, cette méthodologie permet d'informer sur « *ce qui est utilisé, non les manières de l'utiliser* » comme c'est le cas pour la méthode qualitative. Nous comprenons donc bien l'utilité qu'il y a à privilégier la méthode qualitative, qui nous permet d'étudier de manière plus approfondie les pratiques et usages de la population étudiée. Elle nous sert également à questionner un nombre plus restreint de sujets. La méthode qualitative en recherche nous permet ainsi de comprendre le système de représentations des personnes interrogées et les valeurs qui les sous-tendent, ainsi que leur logique et leur mécanisme de raisonnement, en les laissant s'exprimer librement, à partir d'un schéma d'entretien ouvert.

213 CORDIER, Anne. *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*. Caen : C&F éditions, 2015, 304 p.

L'entretien semi-directif ainsi que l'observation sont les outils de la méthode qualitative qui nous sont apparus comme étant les plus pertinents pour mener à bien la recherche :

« Faire de la recherche qualitative est une façon de regarder la réalité sociale. Plutôt que de chercher les bonnes réponses, la recherche qualitative se préoccupe également de la formulation des bonnes questions. La collecte de données qualitatives prend de nombreuses formes, mais les entretiens et l'observation sont parmi les plus utilisées, peu importe la tradition théorique du chercheur. »²¹⁴

L'entretien et l'observation nous apparaissent comme des outils fiables pour nous aider à faire émerger des éléments de réponses à nos hypothèses qui, rappelons-le, interrogent de part et d'autre le rapport des jeunes à l'activité de lecture ainsi qu'au numérique, l'attention qu'ils y portent et la représentation genrée – ou non – que les jeunes se font de ces activités.

D'une part, l'observation nous est apparue comme un moyen incontournable pour accéder à l'analyse des pratiques de lecture et de divertissement des jeunes. En effet, travaillant en tant que professeur-documentaliste stagiaire dans un collège, nous avons pu observer dès les premières semaines de stage des comportements très significatifs et apportant des éléments de réponse très intéressants à l'objet de nos recherches. S'est décidée très rapidement la mise en place stratégique d'une méthode d'observation d'un échantillon de vingt élèves, habitués du CDI que nous avons à charge. L'observation est un outil de la recherche empirique qui *« est utile pour comprendre plus que ce que les gens disent à propos de situations (complexes) »²¹⁵*. En faisant de l'observation :

« Plus que regarder autour de soi, il s'agit d'enregistrer activement des informations selon un certain nombre de dimensions, telles que les lieux, les personnes (les acteurs) et des activités (Spradley, 1980). Observer signifie porter son attention sur (1) le détail de l'observation, (2) l'information visuelle ainsi qu'auditive, (3) la dimension temporelle, (4) l'interaction entre les personnes, et

214 KOHN, Laurence, CHRISTIAENS, Wendy. « Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances » (en ligne). In : *Reflets et perspectives de la vie économique*. 2014, p. 67-82 (consulté le 14/03/2020). Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-reflets-et-perspectives-de-la-vie-economique-2014-4-page-67.htm>

215 *Ibid.*

(5) *l'établissement de liens avec catégories mentales (Mortelmans, 2009). Les outils de collecte sont les check-lists et les notes de terrain. »*²¹⁶

D'autre part, l'entretien semi-directif, comme type d'interaction verbale, nous permet de nous introduire dans ce que Lorraine Savoie-Zajc appelle « *l'univers de l'autre* ». En effet :

« *[L'entretien semi-directif] vise une compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité »*²¹⁷.

L'entretien semi-directif permet d'accéder à l'expérience et aux représentations mentales d'une personne interrogée. Il vise à permettre aux acteurs engagés dans l'interaction d'organiser leur pensée et de l'approfondir. L'entretien, ainsi, est vu comme « *un procédé d'investigation, scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé.* »²¹⁸

L'exploitation des entretiens vient appuyer l'observation et vient donner du corps à des éléments observés, permettant également d'approfondir certaines pistes engagées grâce à l'observation en interrogeant les personnes soumises à l'étude pour avoir finalement accès à leurs représentations.

« *Ainsi, pour Albric (1989), la représentation sociale est “ le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique.”* »²¹⁹

2.2. Terrain de la recherche et mise en œuvre des méthodes d'enquête

216 *Ibid.*

217 SAVOIE-ZAJC, Lorraine. L'entrevue semi-dirigée. In : GAUTHIER, Benoît (dir.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 337

218 DELPETEAU, François. *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck, 2010

219 BERNOUSSI, Mohamed, FLORIN, Agnès. « La notion de représentation : De la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. In : BERNOUSSI, Mohamed. *Enfance*. 1995, p.75

2.2.1. Présentation du terrain et de la population observée

L'élaboration des grilles d'observation s'est faite en deux temps. Il nous fallait d'abord dégager des pistes d'observation permettant de rendre compte de façon directe et sans intermédiaire des pratiques des élèves soumis à l'observation. Sur une période de six mois, nous avons observé un groupe de vingt élèves, permettant d'alimenter nos recherches de données en fonction de check-lists et de notes de terrain²²⁰. Les check-lists – en annexe de notre travail de recherche – se présentent sous la forme de grilles construites de façon structurée et thématique de sorte à apporter des éléments de réponse à notre problématique initiale.

Nous avons mené notre enquête dans un collège péri-urbain dans le département du Doubs, là où nous avons été affecté en tant que professeur-documentaliste stagiaire. Avec une population majoritairement favorisée (plus de 50 % d'enfants issus de familles dont les parents appartiennent à des catégories socio-professionnelles favorisées, voire très favorisées), avec une mixité sociale ainsi que de sexe (49 % de filles pour 51 % de garçons), nous avons décidé de sélectionner un échantillon de vingt élèves, tout niveau confondu, parmi les usagers, dira-t-on, les plus coutumiers du CDI, nous permettant de dégager des perspectives d'évolution dans leurs pratiques et usages observés chez nos sujets. Étant donné qu'il y a quatre niveaux différents en collège de la sixième (des élèves ayant 11 ans) à la troisième (des élèves ayant 14-15 ans) nous avons décidé d'observer par niveau – et tranche d'âge – 5 élèves dans le souci de viser une représentativité plus grande²²¹. Nous avons eu également le soin de répartir équitablement l'observation selon le sexe. Ainsi, de façon générale, et à l'image de l'établissement où il y a léger écart entre filles et garçons, nous avons pu, dès les premières semaines, constater qu'il y a près de 55 % de garçons qui fréquentent quotidiennement le CDI contre 45 % de filles²²², de telle sorte que nous avons choisi d'observer trois filles contre deux garçons pour les 6^e, et trois garçons contre deux filles pour les niveaux 5^e, 4^e et 3^e (niveaux où les taux de fréquentation sont plus majoritairement masculins).

220 KOHN, Laurence, CHRISTIAENS, Wendy. *Op. Cit.*

221 Même si nous avons conscience que la quête de représentativité totale est impossible en recherche empirique, aussi grand l'échantillon fût-il...

222 Nous avons pu obtenir cette donnée quantitative en consultant les données de BCDI stats utilisé au CDI. C'est la seule donnée quantitative que nous fournissons, puisqu'elle vise à mettre en lumière les taux de fréquentation au CDI, point incontournable de notre enquête.

Comme précisé auparavant, les sujets sélectionnés pour l'observation ont été retenus en fonction d'un seul critère : leur fréquentation très coutumière du lieu. Aucun autre facteur déterminant n'a été pris en compte, comme, par exemple, leur profil de lecteur. Seul le profil « d'habitué » a contribué à établir notre liste d'élèves à observer dans le but de nous assurer le suivi le plus régulier possible de l'observation de ces sujets.

2.2.2. Présentation du contexte de l'étude

Avant de donner des précisions sur l'élaboration de nos grilles d'observation, il nous semble important ici d'expliquer un élément contextuel important, permettant de comprendre comment se sont organisées les étapes d'enquête. Dans cet établissement où nous avons effectué nos recherches empiriques, depuis mars 2018, il existe une certaine instabilité au niveau du centre de documentation et d'information suite au départ précipité du professeur-documentaliste titulaire du poste. Les usages et les pratiques du CDI par les élèves ont été nombreux, nous le présumons, de 2017 jusqu'à notre arrivée en poste en septembre 2019. Dans ce CDI, depuis 2016, des tablettes numériques ont été mises à la disposition des élèves dans le cadre pédagogique. À notre arrivée en poste, nous avons très rapidement décidé de mettre en place un système d'accès restreint à ces tablettes, car nous avons constaté dès les premières semaines de stage qu'il y avait trop de dérives, notamment avec un accès « sauvage » (c'est-à-dire difficilement contrôlé et contrôlable) et non-encadré aux tablettes (ainsi qu'aux ordinateurs soit dit en passant) et un usage exclusif, pour certains élèves – dont cinq élèves sélectionnés pour l'enquête – dans un but purement récréatif. Le cadre posé dès la deuxième de septembre a donné lieu à un long temps d'adaptation dont nous allons tâcher de rendre compte dans l'analyse. Le temps de trouver une remédiation, nous avons décidé la mise en place d'un système de demi-heure où l'élève, dans un premier temps, devait s'engager à lire si, dans un deuxième temps, il voulait avoir accès à une tablette ou un ordinateur. Nous avons fait ce choix afin d'observer un certain nombre de comportements significatifs, permettant d'établir un rapport sur les temps d'attention de nos élèves ainsi que sur leurs rapports à la lecture (non pas contrainte, mais vivement encouragée). Cette mesure a été largement discutée par certains, et même par certains collègues, mais dans ce cadre d'enquête, il nous semblait essentiel de passer par cette étape que nous appellerons de transition pour rechercher une remédiation la plus efficace possible. Ainsi, cette mesure a été

provisoire, le temps que soit trouvée et discutée une alternative plus confortable pour le plus grand nombre. Dès octobre 2019, nous avons de facto décidé qu'une partie du budget serait consacrée à la création d'une ludothèque qui permettrait aux élèves d'avoir droit à des usages récréatifs et éducatifs du CDI en leur proposant l'accès à des jeux de logique et de stratégie (type casses-tête, jeux d'échecs...) toujours sur la base d'un système de demi-heure et de mérite, comme déjà établi auparavant avec l'accès aux tablettes et ordinateurs.

2.2.3. Présentation et description des grilles d'observation

Le cadre posé, cela nous permet d'expliquer comment nous avons opéré dans nos critères d'observation. Nous avons élaboré trois grilles différentes. Ces trois grilles correspondent à trois grands thèmes. Chacune d'elles permet d'apporter des éléments spécifiques de réponses à notre questionnement initial. Elles sont utilisées dans une logique d'observation continue et sont utilisées successivement et séparément au cours de trois phases d'observation bien distinctes.

Nous avons séquencé notre travail d'observation en trois grands temps, trois grandes phases sur une durée totale d'observation de six mois. Pour cela, il a été nécessaire d'élaborer et utiliser trois grilles différentes²²³ afin qu'à chaque phase d'observation, nous ayons une nouvelle grille et de nouveaux critères d'observation permettant d'enrichir l'analyse et le recalcul des points à observer. Nous avons découpé notre temps d'observation de fin septembre à début novembre (deux mois) pour la première phase d'observation à l'appui de notre première grille. Nous avons ensuite utilisé une seconde grille d'observation pour passer à la seconde phase de début novembre à mi-janvier (trois mois). Enfin, nous avons eu recours à une troisième grille d'observation pour finaliser et élargir l'observation et l'analyse pendant un mois (mi-janvier à mi-février).

La première grille d'enquête a été utilisée au cours des deux premiers mois de l'observation, de fin septembre à début novembre. Elle visait à étudier les comportements ainsi que les pratiques des élèves au CDI, pendant cette fameuse « deuxième demi-heure » de leur heure d'étude, durant laquelle les élèves avaient accès aux tablettes et ordinateurs pour se

223 Voir en Annexes

divertir avec des jeux dits « éducatifs » qu'ils pouvaient trouver via le portail documentaire Esidoc avant la création de la ludothèque.

La seconde grille a permis d'observer dans un second temps les potentielles évolutions et adaptations des usages et des comportements des élèves suite à la création de la ludothèque éducative du CDI. Il s'agissait pour nous d'observer lesdites potentielles évolutions de pratiques et d'usages. Cette seconde grille nous a permis de récolter un certain nombre de données sur une seconde durée d'observation qui a duré trois mois (début novembre à mi-janvier).

Ces deux premières grilles visaient à nous interroger sur les pratiques effectives de divertissement de nos élèves sur leurs temps d'étude, et ainsi de questionner le rapport des jeunes au divertissement, à l'attention effective d'un élève lorsqu'il doit s'occuper pendant une heure entière, et enfin à leur occupation d'un espace où, a priori, ils ont tout pour s'occuper le temps d'une heure d'étude.

La dernière grille d'enquête a servi à enrichir nos observations dans un troisième temps quant aux usages des ressources du CDI. Elle est venue enrichir et appuyer les constats établis au préalable grâce aux deux précédentes grilles qui permettaient d'interroger le rapport que les élèves entretiennent avec l'espace et le temps ainsi qu'avec le livre comme objet de divertissement dans un lieu où le divertissement peut être trouvé sous une autre forme. La troisième grille nous a servi de support d'observation durant le dernier mois d'observation (mi-janvier à mi-février) après la mise en place d'un OPAC (Open Public Access Catalog)²²⁴ au CDI. Sa mise en valeur visait à rendre plus visible, par le biais de la médiation numérique, l'offre documentaire et fiction du CDI à destination du public, et de voir si les pratiques et usages des élèves s'en trouvaient affectées.

224 C'est-à-dire un outil numérique, en l'occurrence ici une tablette présentée sur un socle, dont l'usage unique vise à la consultation du portail documentaire et la recherche de documents à l'aide du catalogue intégré au portail.

2.2.4. Présentation et description du guide d'entretien²²⁵

Les entretiens auraient dû servir à enrichir l'observation effectuée sur la durée de six mois. Nous avons convenu de sélectionner dans notre échantillon d'élèves observés deux élèves par niveau (une fille et un garçon pour chaque niveau).

Les objectifs de ces entretiens étaient d'étudier, interroger et comprendre la place de la lecture en tant qu'activité de divertissement dans la vie de ces jeunes (de 11 à 15 ans) ainsi que leurs pratiques et représentations autour de ces mêmes activités à l'ère du numérique, qu'on présume être une ère de « *distraction massive* » pour reprendre les termes du chercheur Olivier Ertzscheid. Tout cela afin de discuter et dégager avec eux des perspectives d'amélioration quant à la promotion et à la médiation de la lecture de divertissement au CDI auprès de cette tranche d'âge.

Nous nous sommes appuyé sur nos trois hypothèses formulées à la base de la recherche empirique pour construire notre guide d'entretien (qu'on peut aisément consulter en annexes). Nous avons trois articulations pour notre guide d'entretien, correspondant à la logique de construction de nos trois hypothèses, cela permettant de marquer trois temps forts lors des entretiens avec nos interviewés :

Nous avons réfléchi à une première phase d'entretien où il convenait de mettre l'interviewé à l'aise et en confiance, en le faisant parler de ses hobbies, ainsi que de son rapport au divertissement. Cela nous permettait ainsi de questionner et dégager des pistes d'analyse sur le rapport que les jeunes associent entre le divertissement et la lecture, ainsi qu'en divertissement et numérique, de mettre ces représentations en tension et de faire ressurgir des points d'analyse essentiels sur l'attention d'un jeune se divertissant par le biais de la lecture – par le biais de l'usage du numérique.

²²⁵ Nous ne présenterons cette partie qu'à fin indicative. En effet, nous n'accorderons pas une grande place à cette partie de la recherche empirique dans l'analyse des données étant donné que la phase d'entretien n'a pu suivre son cours à cause du contexte de crise sanitaire nationale dans lequel nous avons été plongé durant la période qui aurait normalement dû être dédiée à la phase d'entretiens semi-directifs et de récolte des données via ces entretiens.

La deuxième phase d'entretien permettait d'aller plus en profondeur dans les représentations que l'interviewé peut avoir, que ce soit par rapport à la lecture, au livre ou au numérique. Notre objectif était de questionner une potentielle représentation genrée des pratiques (à la fois de la lecture et du numérique) qui pourrait influencer directement les comportements et pratiques de façon plus ou moins consciente des sujets.

Enfin, une troisième phase d'entretien nous permettait de prendre de la hauteur sur tout ce que l'interviewé avait pu dire au cours de l'entretien et de discuter de certaines pistes potentielles de médiation numérique possiblement mises en place auprès des jeunes de 11 à 15 ans afin d'encourager et promouvoir la lecture de fiction et de divertissement au CDI. Tout cela dans le but d'éprouver la plus-value de l'utilisation du numérique dans le processus de médiation et de promotion de la lecture aujourd'hui.

2.3. Présentation de la méthode d'analyse et regard critique

Comme nous l'avons précisé auparavant, nous ne pourrions pas délivrer une analyse de contenu des entretiens semi-directifs. Ces derniers n'ont pu être mis en œuvre du fait de l'interruption brutale du processus d'enquête. Nous avons toutefois pu venir à bout de la récolte de données concernant l'observation qui nous semblait un départ intéressant pour analyser les comportements et les pratiques des jeunes quant à leur rapport à la lecture et au divertissement de façon plus générale. Nous tâcherons dans le prochain chapitre de procéder à l'analyse des données récoltées selon un ordre thématique, c'est-à-dire, selon une classification et une catégorisation des données en fonction de thèmes d'analyse²²⁶ pour nous livrer ensuite à l'interprétation de ces données.

226 BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 1977

L'analyse de données nous apparaît essentielle à ce stade de la recherche pour avancer sur le terrain de nos hypothèses²²⁷. Notre interprétation des résultats de l'observation nous permettra de déterminer et d'évaluer nos hypothèses.

Nous avons décidé de découper l'analyse en deux grandes thématiques retenues : les jeunes et le divertissement (focus sur la question de la lecture et des jeux comme sources de divertissement au CDI) et la place de la médiation numérique dans l'encouragement à la lecture de fiction et de divertissement au CDI. Ces deux grandes thématiques s'appuient sur les trois points d'entrée des grilles d'observation que nous avons conçues pour l'enquête.

Nous avons éprouvé quelques difficultés à faire le bilan des observations effectuées. En effet, pour chaque sujet observé, nous avons prévu d'évaluer sur une échelle de 0 à 5 les comportements en fonction de nos critères d'observation²²⁸. Finalement, nous avons considéré que la notation graduée de 0 à 5 n'était pas explicite : nous avons donc effectué chaque semaine des bilans d'observation par niveau (niveaux 6^e, 5^e ...) en fonction de check-lists et de notes d'observation prises sur le terrain basées sur nos grilles d'observation – qui restent toutefois notre seul matériau pour l'analyse. Nous avons pris conscience que les notes d'observation seraient un terrain plus fertile en termes de données. Tout au long de l'analyse effectuée dans le prochain chapitre, nous rassemblerons l'ensemble de ces notes d'observation pour donner corps à notre analyse et à l'évaluation de nos hypothèses.

227 Le traitement des données, qui étaient censées être recueillies suite aux entretiens, devait se faire selon la méthode d'analyse thématique conseillée par la sociologue Laurence Bardin qui consiste selon elle en un « ensemble de techniques d'analyse de contenu » ayant d'une part une fonction heuristique (c'est-à-dire qui enrichit le tâtonnement exploratoire et accroît la propension à la découverte) et d'autre part une fonction « d'administration de la preuve » (c'est-à-dire qui permet la formulation d'hypothèses servant de lignes directrices feront appel à la méthode d'analyse pour se voir vérifier dans le sens d'une confirmation ou d'une infirmation)

228 Voir en annexes

Chapitre 3 : Analyse des données recueillies

1. Les jeunes et le divertissement : focus sur la question du rapport des jeunes aux livres et aux jeux

1.1. Avant-propos

Nous sommes en 2012, lorsqu'un projet de refondation des CDI est lancé par le ministère de l'Éducation nationale. Dans une note intitulée « *Mobilisation en faveur du livre et de la lecture : Des lieux pour lire* », le ministère pointe du doigt une problématique qui ne cessera de préoccuper les professeurs-documentalistes depuis :

« 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 lancé un plan pour équiper les écoles primaires les moins bien dotées, encourage la transformation des CDI et incite aux développements de partenariats étroits entre les bibliothèques-médiathèques publiques et les établissements scolaires. »²²⁹

229 EDUSCOL. *Des lieux pour lire*. (en ligne). 2018. (consulté le 13/04/2020). Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/cid134962/des-lieux-pour-lire.html>

Nous sommes encore en 2012 lorsqu'est développée la notion de « Centres de Connaissances et de Culture » (notion également connue sous l'abréviation « 3C »). D'une part, la volonté ministérielle est de faire entrer les CDI dans une nouvelle ère. D'après le rapport Fourgous :

« À l'heure où l'information est accessible à tous, les centres de documentation tels que nous les avons connus, n'ont plus lieu d'être. Il est nécessaire d'envisager de faire évoluer les CDI en Learning-Center, espace flexible permettant d'accéder à de nombreuses ressources et supports numériques. »²³⁰

D'autre part, il s'agissait de désacraliser l'espace gardien du livre pour l'ouvrir au plus grand nombre, de créer un espace propre à l'humain et aux relations humaines, à l'instar du développement des bibliothèques dite de « troisième lieu » (ou « tiers lieu ») :

« Le troisième lieu est une notion difficile à embrasser, mais si on voulait la résumer à sa plus simple expression, on pourrait dire qu'elle consiste à privilégier la relation humaine. »²³¹

Pour amorcer cette révolution de l'espace, un certain nombre de professeurs-documentalistes se sont mobilisés pour partir en quête de solutions miracles : que sera le CDI (ou 3C) de demain ? À quoi doit-il tendre ? Quelques solutions ont été mises en place et réajustées après plusieurs phases de test. Nous ne pouvons pas prétendre dresser un panorama exhaustif de ces solutions. Nous ne nous intéresserons qu'à deux pistes qui ont été mises en place sur le terrain d'observation de façon expérimentale pendant toute la durée de l'enquête ; la première, la mise à disposition des élèves de tablettes numériques, déjà présentes au CDI, à fins pédagogique, éducative mais aussi récréative. La seconde, la mise en place d'une ludothèque éducative développée au fur et à mesure des mois d'enquête. Son établissement au sein du CDI n'avait pas pour but le divertissement des élèves *stricto sensu*. Là où l'élève a pu voir une façon de passer le temps, une simple distraction dans cette ludothèque, les professeurs-documentalistes ont vu une opportunité pour les élèves de voir leurs compétences d'attention et de réflexion se développer.

230 FOURGOUS, Jean-Michel. « Lancement de la mission pour les TICE ». In : *Mission Fourgous. La technologie et le numérique à portée de tous*. (en ligne). 2012. (consulté le 13/04/2020). Disponible sur : <https://missionfourgous-tice.fr>

231 OURY, Antoine, JACQUET, Amandine. « Bibliothèques : le troisième lieu « consiste à privilégier la relation humaine ». Interview - Amandine Jacquet troisième lieu ». In : *ActuaLitté : Les univers du livre*. (en ligne). 2017. (consulté le 13/04/2020). Disponible sur : <https://www.actualitte.com/article/interviews/bibliotheques-le-troisieme-lieu-consiste-a-privilegier-la-relation-humaine/83397>

Claire Pommereau, professeure-documentaliste écrivant de façon régulière des articles pour la revue professionnelle InterCDI, a été sûrement parmi les premières à tester la mise en place d'un tel dispositif au sein d'un CDI. Elle explique :

« En 17 ans d'utilisation des jeux de stratégie dans ma pratique professionnelle, je n'ai eu qu'à me féliciter de cette introduction, qui dépasse maintenant très largement le simple cadre du club d'Échecs. Mais j'ai pu aussi tester et vivre toutes les situations où le dérapage est proche : confusion entre CDI et foyer, demandes de « toujours plus » des élèves, fragilisation de mon statut de professeur... Il est important de ne pas brouiller les pistes : des jeux, oui, pour tout ce qu'ils apportent aux élèves et au CDI, mais pas au prix d'un risque pour l'identité du CDI ou du professeur- documentaliste. »²³²

Le jeu, considéré comme un « objet culturel » à part entière au même titre que le livre, a fait son entrée dans les CDI, comme c'est le cas sur le terrain où nous avons mené notre enquête.

Dans le développement du chapitre qui va suivre, nous tenons à rappeler que toutes les interprétations et observations délivrées ne sauraient être représentatives étant donné qu'elles dépendent d'un contexte particulier qui n'est lui-même pas représentatif : ici, le cadre clos d'un CDI d'un collège péri-urbain, où de nombreuses expérimentations pédagogiques ont été mises en œuvre dans le cadre de la mise à l'épreuve de nos hypothèses. En outre, nous avons conscience qu'à l'intérieur même de ce cadre particulier, nous observons des comportements non-représentatifs, du fait que les sujets n'adoptent pas forcément les mêmes comportements à l'intérieur et en dehors du cadre scolaire²³³.

1.2. Se divertir et lire : une question de support ?

232 POMMEREAU, Claire. « Les jeux au CDI, une bonne stratégie ». In : GIACOMOTTO, Gabriel. *InterCDI 280-281. Pratique(s) du jeu*. Étampes : CEDIS, septembre-octobre 2019.

233 Pour répondre à notre problématique, les données qui étaient susceptibles d'être recueillies suite aux entretiens auraient pu donner davantage d'éléments pertinents ou complémentaires aux données recueillies suite à l'observation

1.2.1. Abus et mésusages constatés et contestés

À notre arrivée en poste, nous nous sommes très vite aperçu que de nombreux usages du CDI par certains élèves posaient question. Sur le terrain où nous avons à la fois la casquette de professeur-documentaliste stagiaire et celle de « chercheur-observateur »²³⁴, nous avons en effet observé dès les premières semaines qu'un certain nombre d'élèves ne semblaient venir au CDI que dans l'unique but de profiter de l'offre numérique disponible au sein du lieu. En effet, cinq ordinateurs sont à disposition des élèves dans le cadre de leurs travaux et de leurs recherches ainsi qu'un lot de dix tablettes numériques.

Très vite, nous nous sommes rendu compte que les droits d'usage du numérique au CDI, c'est-à-dire l'utilisation à fins pédagogiques et éducatives, étaient outrepassés par un certain nombre d'élèves qui avaient intégré depuis quelques années déjà le fait qu'ils pouvaient utiliser les tablettes et les ordinateurs à fins récréatives. Parmi ces élèves dérogeant aux règles, nous avons noté que 8 élèves parmi les 20 sujets de notre échantillon pour l'observation faisaient partie du noyau dur d'élèves ayant intégré ces usages – ou plutôt devrions-nous dire « mésusages » – comme la norme en vigueur dans leur imaginaire d'usager quand ils venaient au CDI. Précisons que, par mésusage, nous entendons :

« La marge de manœuvre des usagers dans l'appropriation d'un média résiderait dans sa capacité de détournement, de mésusage ou de rejet [...]. Les gens n'adoptent pas simplement une technologie, ils l'adaptent à leurs besoins dans des situations déterminées. Ils la modèlent, l'ajustent, la re-crésent, parfois la réinventent. »²³⁵

Ainsi, sur les 8 élèves observés qui semblaient détourner les usages des outils numériques de façon régulière, il est à noter que les sujets majoritairement concernés étaient des élèves de 5^e et 3^e et que, de ce fait, ce sont des élèves qui ont largement intégré ces mésusages dans leurs pratiques.

234 Toutes les occurrences du « professeur-documentaliste » dans l'analyse des données recueillies renvoient à nous-même

235 PROULX, Serge. *Op. Cit.*

Pour ces élèves, il semblait clair qu'ils venaient au CDI dans l'unique but de jouer, que ce soit pendant une heure d'étude ou pendant les temps de pause. Parmi les 8 élèves, par ailleurs, nous avons pu noter que 3 élèves de 5^e venaient de façon systématique, et ce, à chaque opportunité qui se présentait à eux. Devant de tels comportements, nous avons essayé de vite trouver des moyens pour endiguer ce problème des mésusages à la fois du numérique et du lieu par ces élèves. Ce que nous qualifions de « mésusage » ou encore de « problématique » ne réside pas dans le seul fait de voir ces élèves jouer au CDI ; ce qui posait réellement question et problème était surtout le rapport que ces élèves entretenaient par rapport au numérique et au lieu, ainsi que le rapport (induit par ces usages) sur le climat et l'atmosphère du lieu.

Nous avons constaté que les élèves observés venaient majoritairement au CDI pour travailler ou « se détendre » d'après les termes de certains qui n'hésitent pas à partager verbalement leur expérience du lieu²³⁶. Par « détente », nous avons obtenu quelques précisions intéressantes de la part de certains sujets avec lesquels nous avons échangé. Ici, les propos d'un élève de 4^e :

« Ba ! Moi j'aime bien venir ici pour me détendre, être au calme et pouvoir déconnecter des cours quoi ! Et venir se poser avec ses amis aussi, c'est bien. »

D'autre part, les propos d'une élève de 6^e :

« J'aime bien venir au CDI pour me détendre, parce que je peux me poser dans un coin calme, lire tranquillement et chercher des nouveaux livres à lire... Je préfère quand il n'y a pas trop d'élèves, sinon il y a trop de bruit, surtout quand les élèves se rassemblent ensemble ».

Notre problème majeur a été, dans un premier temps, de composer avec un large panel d'élèves qui ont été longtemps habitués à ce genre de mésusages, de réfléchir ensuite à *comment* amorcer une déconnexion progressive – puis totale – des jeux numériques²³⁷ au CDI

236 Dans la mesure où il n'est pas possible d'analyser le discours qui était censé être recueilli suite aux entretiens, nous avons fait le choix d'illustrer nos propos par du *verbatim* recueilli de manière informelle dans l'ensemble de nos notes d'observation.

237 Nous entendons parler de jeux numériques non-éducatifs et n'ayant aucun rapport avec le cadre scolaire. Nous n'avons pas cherché à développer l'usage de jeux éducatifs numériques pendant notre année de stage du fait des trop grandes libertés prises par certains élèves quant à l'usage du numérique. Sur plusieurs années, il serait néanmoins intéressant de permettre l'introduction de la question du jeu éducatif et tester sa plus-value au sein du CDI.

sans bouleverser totalement le climat d'ambiance au CDI, et enfin de prendre en compte les stratégies de feintes et de contournement des règles nouvellement établies par certains élèves réfractaires. Les concepts de « détente » ou encore de « déconnexion » sont largement mis en tension dans ce CDI et se constatent en pratique. En effet, si les élèves ont majoritairement compris que le CDI est un espace à part au sein d'un établissement scolaire, le problème persistant avec lequel il nous a fallu composer est celui de la très mince frontière existante dans l'imaginaire des élèves entre l'image qu'ils ont du CDI et celle qu'ils ont du foyer socio-éducatif. Nous avons réfléchi à comment repenser le divertissement au CDI pour les élèves qui voudraient « déconnecter » entièrement de toute activité *a priori* « intellectuelle » quand ils viennent l'espace d'une heure. En effet, un sujet en 3^e a expliqué en ces termes :

« C'est bien de pouvoir venir ici [au CDI] pour déconnecter des cours et du travail en fait. Genre, même lire pour moi c'est fatigant. Quand je viens, j'ai pas forcément envie de faire un truc en rapport avec l'école. »

La première piste logique qui nous est apparue a ainsi été de repenser l'offre des ressources et des activités au sein du CDI sans compromettre les fonctions premières du lieu. Cela a pris forme dans la refondation du système d'utilisation du numérique, et au fur à mesure, dans l'amorce d'une véritable déconnexion numérique. Nous avons pris au mot les élèves qui parlaient de « déconnexion » et avons décidé de faire du numérique l'outil qu'il est censé être au sein de l'École. Notre objectif a donc progressivement été d'encourager les élèves à réfléchir à d'autres moyens de se détendre et de se divertir en leur mettant à disposition une nouvelle offre de jeux en parallèle de l'interdiction progressive des jeux numériques qui étaient à l'usage jusque lors. Ensuite, notre stratégie s'est développée autour de la mise à place d'une ludothèque et la mise à disposition, par sa création, de jeux éducatifs et pédagogiques. Si la motivation a été en partie poussée par le besoin de pallier le manque de ressources « récréatives » au CDI, nous n'avons pas oublié la nécessité qu'il y avait à proposer une offre de jeux qui restent dans la ligne de mire des objectifs du CDI, c'est-à-dire, respectant « *la diversité des ressources et des outils mis à la disposition des élèves et des enseignants* »²³⁸ et sans chercher à amenuiser la frontière poreuse dans l'esprit de certains élèves entre CDI et foyer. Ainsi, depuis l'interdiction formelle de l'usage du numérique à fin récréative et depuis l'établissement d'une ludothèque éducative au CDI, nous pouvons constater de profonds changements de pratiques, d'usages, de comportements et de

238 D'après la circulaire n°2017-051 de missions des professeurs-documentalistes

fréquentation au sein du centre de documentation et d'information. En effet, d'un point de vue des fréquentations, on peut noter que la plupart des élèves qui venaient auparavant dans l'unique but de jouer sur les tablettes numériques et/ou ordinateurs, et qui étaient alors très souvent présents au CDI, ne viennent plus que de façon ponctuelle, voire plus du tout au centre de documentation. Certains élèves ont confessé oralement la raison pour laquelle ils ne fréquentaient plus le CDI, qui est l'interdiction pure et simple de l'usage des jeux numériques. Nous avons par exemple relevé les propos de cet élève de 3^e qui vient encore au CDI de façon ponctuelle pour le travail, et qui, auparavant, venait de façon très régulière chaque semaine :

« Nan mais c'est nul ! Avant on pouvait jouer comme on voulait. Cette année, on a plus le droit, et moi, la ludothèque elle m'intéresse pas trop ! J'aime bien jouer aux échecs un coup de temps en temps mais c'est tout. »

Parmi les élèves aujourd'hui absents du CDI de façon temporaire ou permanente, quatre de nos sujets (2 élèves de 5^e, 1 élève de 4^e et 1 de 3^e). Leur disparition du lieu s'est faite néanmoins très progressivement, car, dans un premier temps, il s'agissait d'encadrer l'accès aux jeux numériques puis de rendre effective l'interdiction officielle de ces jeux avec l'ouverture parallèle de la ludothèque éducative (avec mise à disposition de casses-têtes et jeux d'échecs et de réflexion). Dans cette progression qui s'est étalée sur une période de quatre mois, nous avons pu noter que, dans un premier temps, l'encadrement des accès aux ordinateurs, et surtout aux tablettes numériques, ainsi que l'interdiction progressive (puis nette) des jeux numériques a engendré des comportements violents chez certains élèves qui ont eu du mal à comprendre pourquoi ce changement radical de règles au CDI. Par comportements violents, nous entendons des élèves qui contestaient verbalement l'autorité des consignes instaurées, des affronts et joutes verbales pour avoir le dernier mot dans le cas où les règles avaient été transgressées. Un cas fort a même été observé : un des sujets de l'étude, élève en 5^e, a été interdit de CDI suite à des comportements violents du fait de sa volonté de ne pas se conformer au règlement en vigueur sous prétexte que *« avant, ce n'était pas comme ça »*²³⁹. L'élève, pris sur le fait en train de jouer à des jeux interdits sur tablette numérique, ayant assuré au préalable qu'il avait un devoir à faire qui requérait l'utilisation d'un outil numérique, s'est emporté et s'est mis à crier dans le CDI pour contester la sanction imposée – la sanction encourue étant une observation dans le carnet de l'élève appliquée à tout élève ne respectant pas ledit règlement. L'élève, qui avait déjà des précédents au CDI

239 D'après les termes de l'élève

d'un point de vue du comportement, a été sanctionné et interdit de venir au CDI pour une durée d'un mois. De tels comportements observés posent question. La question de l'addiction bien sûr : comment se fait-il qu'un élève joue malgré les rappels à l'ordre et un règlement clairement établi ? Comment se fait-il, ensuite, qu'un élève s'emporte aussi facilement en sachant qu'il a lui-même provoqué la situation dans laquelle il se retrouve pieds et poings liés ? La tentation du numérique est-elle aussi forte ? D'autre part, la question du rapport au divertissement pose également question : pourquoi une telle appétence pour des jeux dématérialisés à toute heure de la journée ? Comment se fait-il qu'une partie des élèves ne pense qu'à cette unique manière de se divertir ? Et enfin, la question de ce que doit être le CDI aujourd'hui : jusqu'où peut-on tolérer le jeu et le divertissement ? qu'est-ce qu'on tolère comme « divertissement » au sein du CDI ? Comment composer entre les usages des élèves et les missions du lieu ?

Nous avons décidé de mettre en place un système de « demi-heure » pour les élèves qui voulaient jouer un temps au CDI. Nous l'avons d'abord instauré dans le cadre de la déconnexion numérique, puis nous l'avons appliqué lorsque s'est mise en place la ludothèque éducative au CDI. Les élèves ont très vite intégré les règles en vigueur : travailler ou lire pendant une demi-heure pour pouvoir profiter d'une demi-heure de jeu si le contrat a été respecté entre eux et le professeur. Avec cette rapide intégration, ont surgi de rapides stratégies pour contourner la règle : certains élèves faisaient en effet semblant de lire ou de travailler pendant une demi-heure pour pouvoir avoir droit au jeu durant la deuxième demi-heure. Les élèves usant de ces stratégies sont très facilement observables : nous constatons qu'ils sont très instables, ils peinent à se mettre dans le travail ou la lecture, ils rechignent à trouver un support de lecture qui leur convienne et changent plusieurs fois de livres avant de s'asseoir définitivement. Certains gardent le nez en l'air au lieu d'avoir leur nez plongé dans leur livre, ils fixent de façon très régulière l'horloge. Certains vont même jusqu'à venir plusieurs fois au bureau du professeur pour demander l'heure, voire demander combien de temps s'est écoulé avant qu'ils puissent jouer. Des élèves de tout niveau usant de ces stratégies ont pu être observés. On note que, lorsqu'ils sont interdits de jeu dans la deuxième demi-heure, du fait qu'ils n'ont simplement pas voulu se conformer à la règle simple dans la première demi-heure, les élèves trouvent le moyen de contester en disant qu'ils ont pourtant été calmes et qu'ils n'ont pas fait de bruit. On peut voir dans ces contestations une réelle

incompréhension des élèves face aux règles instaurées, pourtant régulièrement explicitées et réitérées...

Si nous avons tâché de constater et de cibler les abus et mésusages dans un premier temps, à l'instar des expériences sociologiques et en psychologie comportementale, nous avons délibérément pris le parti de les laisser se développer (de façon contrôlée) dans un second temps pour réfléchir aux perspectives de remédiation. Cela nous semblait être un prérequis fondamental pour nous permettre de continuer à relever des comportements et attitudes pertinentes chez nos sujets.

1.2.2. Des élèves plus attirés par le jeu que par la lecture ?

Les deux objectifs mis en place pour reprendre la main sur les usages ainsi que sur l'accès maîtrisé à la ludothèque (et avant cela aux tablettes numériques et ordinateurs) étaient d'une part, de réguler l'accès et d'adapter un climat plus calme et plus serein au CDI (que ce soit pour les élèves en train de jouer comme pour ceux en train de lire ou de travailler). Nous avons supposé que ce système de demi-heures serait une sorte de concrétisation d'un circuit de la récompense à l'issue de laquelle l'élève se verrait récompensé par un accès à un jeu de son choix. Ici encore, nous nous sommes appuyé sur les apports de la psychologie comportementale pour développer notre étude :

« C'est à Harvard, aux Etats-Unis, en 1931, qu'un laboratoire des sciences du comportement a documenté, pour la première fois, les théories comportementales utilisées par l'industrie du jeu, puis par les réseaux sociaux. Comme il est d'usage, c'est un rongeur qui servit de cobaye aux chercheurs, qui placèrent une souris dans une boîte en forme de gros cube aux parois transparentes et vitrées. À l'intérieur de la boîte, un bouton actionnable par l'animal permettait la distribution de nourriture, des petits bâtonnets dont les rongeurs sont friands. Elle n'était pas la première souris à être observée de la sorte. [...] »²⁴⁰

240 PATINO, Bruno. *Op. Cit.* p. 29

D'autre part, il s'agissait de chercher à provoquer chez les sujets le plaisir de se divertir par le biais de la lecture dans l'espace de la première demi-heure. Si nous avons observé de nombreux cas où la stratégie n'a pas porté ses fruits, comme nous l'avons précédemment relevé, nous pouvons tout de même relever que dans certains cas, des élèves paraissent renoncer à leur objectif de base dans une heure d'étude (jouer en deuxième demi-heure) pour poursuivre la lecture qu'ils ont entamée dans leur première demi-heure d'étude. Ce fait s'est présenté de façon récurrente notamment pour le cas de deux élèves, un élève en 4^e ainsi qu'un élève en 3^e. Quand nous sommes allés à leur rencontre pour leur donner la possibilité de changer d'activité, ceux-ci ont préféré poursuivre leur lecture. L'élève de 4^e, à deux reprises, nous a répondu en des termes quasi-similaires :

« Oh ! Au final, je préfère finir mon livre. »

Pour l'élève de 3^e, nous ne sommes pas intervenu, car son attitude semblait parler d'elle-même : un élève profondément concentré dans son activité de lecture. Il est intéressant de constater que, finalement, une fois plongés dans leur lecture, ces sujets ne sont plus si enclins que ça à se distraire autrement. Il nous a paru également juste de nous attarder sur le cas de quelques élèves évoluant aux côtés des élèves en train de jouer. Le joueur est autant une source de distraction que le jeu en lui-même. Nous pouvons noter que, très souvent, les élèves alentours de joueurs, se trouvent distraits par leurs camarades. Le rare cas des élèves ne se laissant pas distraire est celui d'élèves plongés dans leur activité de lecture. C'est un fait que nous avons pu relever à maintes reprises chez différents sujets, tout niveau et sexe confondu : si l'élève tient véritablement à se plonger dans sa lecture, il semble apte à développer différentes stratégies pour se rendre comme hermétique au monde extérieur. Nous avons pu relever que chacun de ces 6 sujets adoptent des comportements plutôt similaires. Parmi ceux-ci, l'auto-isolement du sujet de son groupe de pairs : ce que nous appelons auto-isolement, c'est cette façon que le sujet a de se mettre à l'écart de ses pairs qui forment un groupe se livrant à une même activité (en l'occurrence un jeu), tandis que le sujet observé s'isole physiquement du reste du groupe en changeant d'endroit et en s'adonnant à une autre activité (ici la lecture). L'auto-isolement comme comportement chez les sujets-lecteurs ne tend pas à montrer qu'il y aurait quelque affect entre le sujet et le groupe qui pousserait celui-là à se mettre à l'écart du groupe puisque le groupe semble en effet accepter parfaitement la volonté d'auto-isolement du sujet. Cette volonté est d'ailleurs rarement contrariée ni même contestée ; en l'occurrence, nous avons relevé une seule situation dans laquelle un élève du groupe de

pairs est venu déranger le sujet dans son activité de lecture pour le convaincre de rejoindre le groupe. Le sujet a refusé l'offre pour poursuivre sa lecture et l'élève a accepté la décision du sujet et s'en est retourné vers le groupe. D'autre part, même si nous notons que de manière générale, nos sujets viennent en groupe – comme si la perspective de venir seul au CDI dérangeait...– dans le cas de certains sujets, notamment l'ensemble des sujets féminins de 6^e et de 3^e, nous constatons qu'il leur arrive de venir seules au CDI de façon régulière. Nous présumons que ces élèves étaient d'ores et déjà en arrivant au CDI dans une perspective d'auto-isolement pour pouvoir lire dans des conditions d'auto-isolement. Nous sommes allé à la rencontre de deux sujets habituées à venir seule au CDI. Un des sujets, une élève de 6^e, nous a expliqué qu'elle aimait bien passer du temps seule pour lire une fois de temps en temps, comme nous le présumions. L'autre sujet, une élève de 3^e, a été plus vague. En effet, au cours de notre entretien informel nous avons toutefois relevé cette phrase qui nous a quelque peu interpellé :

« Ba... Je n'ai plus de travail et mes amis sont partis à cette heure-ci, donc j'aime bien venir comme ça, je peux prendre un petit temps pour lire. »

« Cette heure-ci », c'est l'avant-dernière heure de l'après-midi du mardi. Cette élève de 3^e est systématiquement au CDI, seule, ou accompagnée d'une camarade à cette heure-là. En établissant un dialogue sur le contenu de ses lectures, nous en sommes venu à discuter de fil en aiguille sur la raison pour laquelle elle semblait s'isoler quand elle venait au CDI. *A priori*, la volonté n'est pas plus celle de rechercher à s'isoler du monde extérieur que celle de passer le temps en attendant de pouvoir reprendre le cours de ses activités. L'élève de 3^e parle de son moment de lecture comme d'un « petit temps pour lire », comme s'il s'agissait d'un temps complètement coupé du reste de ses activités habituelles. Nous ne pouvons aller plus loin dans l'analyse, étant donné que l'élève n'a pas cherché à développer sa pensée sur ce fameux « petit temps »²⁴¹. Mais cela nous donne l'impression que dans le cas de certains sujets, comme pour le cas de cette élève précisément, la lecture est une source de divertissement au même titre que le jeu ou qu'une discussion avec ses amis.

D'après l'une des définitions données par le Trésor de la Langue Française, le divertissement serait cette « *occupation, ensemble de données qui détourne l'Homme de*

241 Du fait que nous n'avons pas pu l'interroger dans le cadre de l'étude par entretiens à cause de la raison évoquée précédemment.

l'essentiel et l'éloigne des problèmes propres à sa condition »²⁴². La lecture comme un « petit temps » et comme divertissement pour certains élèves s'apparenterait ainsi à une activité qui les détournerait du reste du monde et de leurs occupations quotidiennes. Nous avons pu relever le cas particulier d'un de nos sujets de 5^e qui, à plusieurs reprises, est venu au CDI avec un air attristé et n'adressant la parole à personne et s'isolant pour lire. D'ordinaire, cet élève est jovial et même très bruyant quand il vient au CDI. Par ailleurs, c'est un élève qui vient au CDI surtout pour « échapper » à la salle d'études et être avec ses camarades de classe, nous a-t-il expliqué. Il ne lit que très rarement quand il vient au CDI et n'emprunte pas. À plusieurs reprises donc, nous l'avons vu venir au CDI dans un état plutôt différent de son état habituel et s'auto-isoler de son groupe de pairs pour se plonger dans la lecture d'ouvrages divers et variés (livres documentaires ou romans). Dans le cas de cet élève, a priori un lecteur non-régulier, nous avons noté que, systématiquement, son état psychologique semblait conditionner son état de lecteur. La lecture comme divertissement et comme moyen d'évasion qui « *éloigne[rait] des problèmes propre à [la] condition [du sujet]* », semble ici prendre tout son sens.

Au CDI, l'ensemble des ressources, parmi lesquelles les livres et les jeux, sont autant de sources potentielles de divertissement pour les usagers. La lecture et le jeu éducatif comme objets de divertissement se rejoignent en un sens : il est intéressant de constater que les dispositions et conditions de concentration dans lesquelles se trouvent un lecteur sont équivalentes à un sujet en train de jouer avec un jeu : en effet, dans la ludothèque que nous avons mise à disposition des élèves, nous avons mis l'accent sur l'acquisition de jeux favorisant la concentration, l'attention et la logique, tels que des casses-têtes, des jeux d'échecs ... En outre, que ce soit avec un jeu « traditionnel » (type casse-tête ou échiquier comme on les trouve dans la ludothèque) ou avec un jeu numérique, un joueur déterminé à venir à bout de son jeu semble tendre à s'isoler du monde extérieur et à faire preuve d'une très grande capacité d'attention tout comme un lecteur déterminé à se plonger dans sa lecture.

Précédemment, nous avons lu ces propos de la chercheuse Eliana Rosado à propos de la lecture :

242 D'après le TLFi : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2573613765;>

« Pourquoi lit-on ? Ou pour quelles raisons décide-t-on de lire ? c'est le sens que le lecteur attribue à la lecture qui lui confère toute sa pertinence, son utilité dans le monde actuel. »²⁴³

Nous nous rendons compte qu'en effet, la lecture puise sa force et sa source dans l'autorité que lui confère le lecteur. Dans le cas de nos sujets, aux vues de toutes les observations effectuées, nous pouvons considérer que la lecture est considérée par ceux-ci comme une activité requérant d'avoir un état d'esprit disposé, en fonction de l'espace et du temps dont ils disposent. Nous avons noté qu'il arrive parfois qu'un lecteur – plus ou moins régulier d'ailleurs – soit plus enclin à lire en fonction d'un certain nombre de variables que nous allons tenter d'énumérer, même si nous ne pouvons prétendre à l'exhaustivité étant donné que nous ne nous basons que sur des données d'observation. La première, la plus notable grâce à nos observations, est l'état d'esprit du lecteur. Au travers de l'étude de ce que serait la lecture de divertissement, nous avons vu que celle-ci permettrait de développer une certaine expérience d'ordre quasiment spirituel. En effet, rappelons les propos de Christian Vanderdope qui parle de la lecture comme d'une invitation à « *explor[er] son monde intérieur* »²⁴⁴. A priori, cela se vérifie dans les faits, étant donné qu'à plusieurs reprises nous avons pu relever des comportements qui semblaient aller dans ce sens. L'une de nos sujets²⁴⁵, une élève de 6^e et une lectrice très régulière, s'est un jour exprimée d'elle-même alors qu'elle empruntait un roman et que nous lui avons fait remarquer qu'elle semblait lire beaucoup :

« J'adore lire. J'aime découvrir des nouveaux personnages et des nouvelles histoires. Je vis un peu une nouvelle aventure quand je lis un nouveau livre. »

Ces propos ne sont pas sans rappeler les propos de l'écrivain américain George Raymond Richard Martin :

« A reader lives a thousand lives before he dies. The man who never reads lives only one. = Un lecteur vit mille vies avant de mourir. L'homme qui ne lit pas n'en vit qu'une. »²⁴⁶

243 Voir p. 26

244 Voir p. 29

245 Pour rappel, toutes les observations dont nous faisons l'état sont issues des observations effectuées sur notre seul échantillon de 20 sujets

246 MARTIN, George R.R., *Le Trône de fer (tome 14) : Les dragons de Meereen*.

La découverte, l'exploration et la motivation à découvrir de nouveaux terrains semblent un point essentiel pour certains lecteurs. L'état d'esprit comme variable nous a toutefois posé question : est-ce que certains individus seraient plus enclins à tendre à cet état d'esprit de lecture ? Alors qu'en est-il des élèves que nous voyons la plupart du temps en quête de divertissement par le biais des jeux plutôt que par le biais de la lecture ? Nous avons relevé que le lecteur et le joueur dénotent certaines capacités communes d'attention lorsqu'ils s'adonnent à une ou l'autre activité de divertissement (que sont les jeux et la lecture) mais au fur et à mesure de nos observations, nous avons pu relever que vouloir séparer d'une part les lecteurs et d'autre part les joueurs ne saurait être toutefois parfaitement exact. Nous considérons, aux vues de nos données récoltées, que toute la disposition dans laquelle un sujet se trouverait prompt à lire et aimer lire résiderait finalement dans son état et dans son rapport au livre, au divertissement ainsi qu'à l'attention qu'il y porte.

En outre, sur l'ensemble des élèves observés, nous avons pu noter que nous avions affaire à 20 profils avec des attitudes tantôt convergentes et tantôt divergentes et nous ne pouvons dire si certains élèves sont plus « joueurs » que « lecteurs » ou vice-versa. Nous avons pu noter néanmoins que les élèves qui lisent le moins sont souvent ceux qui jouent le plus (soit avec des jeux numériques, soit avec des jeux de la ludothèque) : est-ce que leur état de joueur conditionne alors leur état de lecteur ? Nous pensons que là n'est pas la question, car en effet, l'inverse de cette observation n'est pas réciproque : les élèves qui lisent le plus ne sont pas forcément et évidemment ceux qui jouent le moins. Pour tenter d'approfondir cette observation, nous sommes allés à la rencontre d'élèves que nous avons identifiés comme davantage « joueurs » au moment où nous pensions encore faire la dichotomie nette entre joueur et lecteur. Nous avons été profondément interpellés par les propos de deux élèves de troisième à qui nous avons proposé d'échanger les jeux pour une lecture l'espace d'une heure, étant donné que ce sont des élèves qui viennent en partie pour profiter de l'offre des jeux de la ludothèque (et avant des jeux sur tablettes numériques) :

*« Nan mais Madame, je m'ennuie au bout de trois pages quand je lis un bouquin !
Y a plein de mots que je comprends pas et ça m'énerve ! Jouer au moins ça prend
pas la tête. »*

Question de facilité ? Question de difficultés latentes ? Les propos de cet élève ne sont pas sans rappeler ceux de Nicholas Carr, qui, rappelons-le, a constaté une sorte de « mutation » de son cerveau sur ces dix dernières années, qu'il met en relation avec son accoutumance à l'utilisation du numérique :

« Now my concentration often starts to drift after two or three pages. I get fidgety, lose the thread, begin looking for something else to do [...] = Désormais, ma concentration commence à s'effiloche au bout de deux ou trois pages. Je m'agite, je perds le fil, je cherche autre chose à faire. »²⁴⁷

On constate des propos similaires entre le chercheur et l'élève qui relèvent tous les deux qu'au bout de « deux ou trois pages » leur attention est dissipée... En outre, à la différence de Nicholas Carr, l'élève ne se décrit pas comme quelqu'un qui lisait beaucoup auparavant. En effet, l'élève qui nous a fait cette déclaration est le même que celui qui disait ne plus vouloir venir au CDI étant donné qu'il ne pouvait plus jouer sur les tablettes numériques, que la ludothèque ne l'intéressait pas et qu'il n'aimait pas lire. La question de l'attention soulevée par cet élève nous interpelle... et plus encore celle de la compréhension : « *je ne comprends pas et ça m'énerve !* » qui rejoint les propos d'un autre sujet, un élève également en classe de 3^e au même profil de lecteur que le précédent :

« Ba ça [lire un roman] m'intéresse pas trop, parce que je comprends pas forcément tout et je vois pas trop l'intérêt de lire ça en fait... »

En étudiant la question de la lecture, au départ de nos recherches, nous avons avancé la théorie de Danièle Sallenave selon laquelle la désaffection de la lecture par les jeunes ne seraient pas tant une question d'appétence pour la lecture et de ce qu'elle procure à celui qui lit, mais plus une question de maîtrise de l'acte fondamental de lire et de traiter l'information lisible et interprétable²⁴⁸. À la lumière des propos de certains lecteurs, on se demande si cette auteure n'a pas touché un point essentiel de ce qui créerait le sentiment de plaisir, de délectation dans la lecture... La capacité à apprécier la lecture résiderait-elle plus dans la compréhension des signes en eux-mêmes que ce qu'ils représentent ? Dans un de ses essais, le docteur en neurosciences Michel Desmurget donne son interprétation des faits :

247 CARR, Nicholas. *Op. Cit.*

248 ROSADO, Eliana. *Op. Cit.*

« Une tendance confirmée par l'augmentation continue, depuis une dizaine d'années, du nombre d'élèves de primaire souffrant officiellement de « troubles du langage et de la parole ». Entre 2010 et 2018, celui-ci a plus que doublé pour passer de 11.000 à 24.000 enfants. Évidemment, l'atteinte faite au langage dépasse largement le cadre des évaluations académiques formelles. Elle s'incarne aussi dans la « vraie vie ». En ce domaine il apparaît ainsi, par exemple, que les enfants d'aujourd'hui sont incapables d'absorber les ouvrages de la « Bibliothèque rose » que lisaient aisément leurs ascendants dans les années 1960-1970. Pour ne pas condamner Fantômette ou Le Club des Cinq aux oubliettes, nos amis éditeurs ont dû se lancer dans une vaste opération de réécriture. Tout est désormais court et concis. On ne précise plus “Le pique-nique marqua une halte agréable, dans un cadre champêtre à souhait”; on écrit “La famille s'arrête pique-niquer en haut d'une colline”. Fini le passé simple, les mots sortant de l'ordinaire, les formes singulières, les descriptions fécondes ; trop compliquées pour ces pauvres enfants du XXIe siècle. »²⁴⁹

La simple utilisation de la méthode d'enquête par l'observation ne nous permet pas d'aller plus loin dans l'établissement du constat d'une véritable difficulté, pour certains, de rentrer dans la lecture à cause du langage littéraire en lui-même qui semble être la source première de désaffection de la lecture par ces jeunes. Nous ne pourrions prétendre aller plus loin dans l'analyse de ces constats, car les données récoltées ne nous permettent pas d'aller plus en profondeur dans une explication « à la racine » des difficultés de lecture de ces élèves. Toutefois, à l'appui de la littérature sur le sujet, nous relevons que pour certains chercheurs, il y aurait une corrélation directe entre l'accoutumance au numérique et le manque d'appétence pour la lecture (ou du moins, les difficultés à lire). Par exemple, Desmurget souligne et nuance très justement dans ce sens :

« On nous dit que les nouvelles générations ne sont pas moins compétentes que les précédentes et qu'elles savent juste « différemment ». [...] Redisons-le, il n'est pas question de faire porter aux écrans l'entière responsabilité des atteintes évoquées [...]. Ce serait idiot. Mais néanmoins, pas plus idiot que de nier toute forme d'implication. »²⁵⁰

249 DESMURGET, Michel. *Op. Cit.* pp. 265-266

250 Ibid. pp. 266-267

1.2.3. Le rapport au jeu « traditionnel » et au jeu « numérique »

Le numérique, pas le seul responsable... Cela, nous pouvons le confirmer étant donné que nous avons cherché à supprimer au CDI toute pratique de divertissement via l'outil numérique, et que nous avons constaté que, malgré tout, certains élèves ne se sont pas tournés en conséquence vers le livre pour autant...

On peut voir que, depuis la création de la ludothèque au sein du CDI (et en parallèle, depuis l'interdiction des jeux numériques) le rapport au jeu (du numérique au « physique » ou « traditionnel ») chez l'élève reste le même, voire tend à changer d'un point de vue des pratiques et des usages au sein du CDI... En effet, le premier fait notable que nous avons relevé au cours des mois d'enquête est le changement de climat et de profils des usagers lorsque les élèves ont intégré le fait qu'était à leur disposition au CDI une ludothèque visant à « occuper » ceux qui « s'ennuient » ou ceux qui « n'auraient plus rien à faire » et « n'auraient pas / plus envie de lire » (pour reprendre les termes plaintifs de certains élèves). Nous avons pu noter que depuis l'établissement de la ludothèque, il y a eu une sorte d'élagage dans les demandes pour venir au CDI : d'une part, nous l'avons déjà relevé précédemment, certains élèves ont déserté les rangs du CDI et ne sont plus venus car ils considéraient le lieu comme une annexe du foyer où ils pouvaient profiter de l'offre numérique comme bon leur semblait ; et d'autre part nous avons vu se développer la « fidélisation » d'élèves qui n'étaient que peu, voire pas du tout coutumiers du CDI auparavant. Enfin, nous avons vu s'opérer un changement des usages au sein du lieu : en effet, l'accès à la ludothèque est encadré de façon plus soutenue : l'élève doit avoir fini l'ensemble de ses travaux ou avoir lu au moins une demi-heure afin de pouvoir jouer pendant une demi-heure ensuite. C'est une sorte de contrat informel entre les élèves et le professeur-documentaliste (nous-même) sur les temps d'heures d'étude.

Certains sujets, auparavant considérés comme des lecteurs modérés, voire des non-lecteurs, se sont révélés sous un nouveau jour avec ces nouvelles règles : en effet, nous avons vu certains élèves, tout niveau confondu, à la recherche de lectures susceptibles de les intéresser – notamment en sollicitant le professeur-documentaliste pour les aider dans le choix d'ouvrage

– pour combler le temps qui les séparait de leur temps de jeu. Auparavant, ces élèves étaient très peu demandeurs et étaient considérés comme des élèves qui avaient intégré beaucoup de mésusages du lieu à leurs pratiques. Ces changements de pratiques ainsi que la rectification de leurs usages au sein du lieu nous interpellent fortement. Nous voyons que les élèves ont intégré les règles et qu'ils s'y plient. En outre, nous constatons que les élèves acceptent de relever le défi d'aller en quête de nouveaux moyens de se distraire.

Un second fait notable et établi que nous avons pu relever est que nous avons observé un équilibre des usages des jeux entre ceux que nous considérons plus comme des « lecteurs » et ceux que nous considérons plus comme des « joueurs ». En effet, nous avons constaté que les usages des jeux se sont équilibrés : les sujets que nous considérons davantage comme « lecteurs » sont aussi nombreux aujourd'hui à utiliser la ludothèque à chaque passage au CDI que les « joueurs ». Les joueurs, eux, tendent à découvrir de nouvelles formes d'occupation, comme la lecture (nous l'avons vu auparavant). La volonté de jouer et de se divertir autrement que par les formes traditionnellement proposées au CDI reste ainsi très forte chez l'élève. Nous nous sommes posé la question de la légitimité de la ludothèque, bien sûr, au sein du CDI. Mais très vite, nous avons compris que faire vivre et laisser vivre ce dispositif au sein du lieu était essentiel pour voir que les pratiques tendent à s'harmoniser entre tous les usagers et que les élèves s'autonomisent petit à petit en intégrant les règles pour jouer. Finalement, avec l'établissement de cette ludothèque, ce qu'on observe, c'est une sorte d'autonomisation des usages : les élèves s'organisent et sont globalement autonomes. Ils savent pourquoi ils viennent au CDI, cela peut être pour travailler, pour lire ou pour jouer, ou les trois à la fois dans une même heure. Cette autonomisation s'observe surtout et davantage chez les élèves que nous considérons comme des « lecteurs réguliers ». Non pas que les élèves que nous considérons davantage comme des « joueurs » soient moins autonomes, mais que les élèves plus enclins à diversifier et à fluidifier leurs usages, ainsi qu'à découvrir de nouveaux usages au CDI (découvrir les jeux de la ludothèque par exemple) sont ceux que nous voyons davantage lire pendant leurs temps passés au CDI. Mais comment pourrions-nous expliquer ce phénomène ? Est-ce que les élèves « joueurs » refusent purement et simplement de lire ou encore de travailler ? Est-ce que c'est parce que, avec cette ludothèque, nous leur donnons la possibilité de remettre à plus tard le moment de travailler et de lire ?

Kylene Beers, une enseignante américaine qui s'est beaucoup intéressée à la question des profils de lecteurs, et notamment la question des profils des non-lecteurs (que nous appelons « lecteurs modérés » plutôt que « non-lecteurs ») considère qu'il n'y aurait pas un modèle unique d'élève récalcitrant à la lecture, mais plutôt différents « types » (ou catégories) d'individus qui *se* perçoivent différemment et qui perçoivent différemment leur rapport à la lecture. Dans ce sens, elle a cherché à dégager trois grandes catégories de non-lecteurs, en expliquant qu'on peut dégager une typologie caractéristique, qu'elle nomme “the 3 Voices of Aliteracy” (ou les « Trois Voix de l'*illiteracy* »)²⁵¹. Elle explique qu'il y a les « lecteurs en veilleuse » (les “*no Time*”), c'est-à-dire les élèves qui considèrent qu'ils ont déjà trop de choses à faire pour se rajouter du temps de lecture en plus ; les « lecteurs non-engagés » (les “*no Interest*”) ceux qui disent qu'ils liront, sans grande détermination, peut-être un jour ce qu'on leur propose. Et enfin, les « lecteurs non-motivés » (les “*no Way*”) c'est-à-dire ceux qui considèrent qu'ils ne liront *jamais* ce qu'on peut leur proposer. Nous avons pu relever que chacun de ces critères (no time, no interest, no way) sont observables chez les élèves que nous considérons moins autonomes (c'est-à-dire ayant plus de difficulté à s'organiser dans leurs tâches et leur travail durant les temps scolaires) et davantage tournés vers le jeu mais également chez les élèves considérés comme « autonomes » (*de facto* l'inverse) et « lecteurs ». L'état d'un lecteur est très changeant et il arrive qu'il converge vers l'état d'un « non-lecteur » ou d'un « lecteur modéré ». Il est intéressant de voir que le jeu permet une échappatoire à tout type d'élève. Quand nous nous posons la question de savoir si la ludothèque se présente comme la possibilité de remettre à plus tard les obligations des uns et des autres, nous ne pouvons véritablement trancher. En effet, les élèves davantage « joueurs » ont quand même l'obligation de se soumettre à la règle (pour tous) qui est de dédier un temps obligatoire de lecture et/ou de travail durant son heure d'étude. En outre, nous notons que pour les élèves que nous n'étions pas habitués à voir faire autre chose que travailler ou lire, la ludothèque leur permet de diversifier leurs usages. Kylene Beers a conceptualisé le « No Time, No Interest, No Way » pour les élèves récalcitrants à la lecture, mais nous nous rendons compte que ce concept peut s'appliquer à tout profil d'élève, dont l'état d'esprit est mouvant et en constante évolution. De plus, si l'idée s'applique à la description caractéristique des élèves récalcitrants à la lecture, elle peut s'appliquer en fait à tout type d'activité, y compris le jeu. En effet, nous avons pris soin d'observer les comportements de 2 élèves parmi nos 20

251 BEERS, Kylene. « No Time, No Interest, No Way : The 3 Voices of Aliteracy ». In : *School library Journal* vol. 42 n° 2, 1996, pp. 30-33

sujets, que nous estimions comme des élèves à dominante « joueur » et qui de façon régulière « mettent en veilleuse » (“*no Time*”) leur envie de jouer pour travailler ou poursuivre une lecture. Ces deux élèves, une élève (fille) de 5^e et un élève (garçon) de 3^e qui viennent ainsi dans la majorité des cas pour jouer, rentrent difficilement dans leur travail, mais s’y efforcent, cela même si la tentation du jeu peut être forte chez eux (distracts et voulant jouer quand d’autres se divertissent à côté d’eux par exemple). Nous avons également relevé des comportements de type joueur « non-engagé » (“*no Interest*”). Souvenons-nous par exemple de tous ces sujets que nous avons observé à maintes reprises, venus au CDI pour jouer, et au final, privilégiant une toute autre activité (la lecture par exemple) durant toute l’heure. Enfin, les « joueurs non-motivés » sont nombreux : on constate que de nombreux élèves ne s’intéressent pas du tout à la ludothèque, certains sont intrigués mais s’en désintéressent très rapidement pour retourner à un autre type d’activité, et d’autres sont tantôt très mobilisés autour des jeux, tantôt complètement démobilisés et privilégient d’autres activités.

Rétrospectivement, toutes ces analyses nous ont permis de revenir sur notre première hypothèse qui consistait à avancer l’idée selon laquelle les jeunes n’ont d’yeux que pour les écrans et se désintéressent de toute autre activité, ou qu’ils se désintéresseraient de l’activité de lecture de fiction car elle leur semble moins attrayante et distrayante que les activités induites par le numérique. Cette hypothèse nous semble partiellement infirmée, dans la mesure où, avec la mise à disposition d’autres modalités de divertissement, nous avons su montrer que les jeunes ne se désintéressent pas nécessairement de l’activité de lecture du seul fait que le numérique est plus attractif et distrayant. D’autres activités, telles que le retour à l’usage de jeux « traditionnels » permettent de montrer que les jeunes s’y adonnent avec autant de plaisir qu’avec un outil numérique entre les mains. En outre, nous avons réussi, du moins de manière partielle, à montrer que la désaffection possible de la lecture de fiction chez certains jeunes ne serait pas due à la seule existence du numérique. C’est tout un ensemble de variables, selon nous, qui conduit un jeune à être moins attiré par la lecture que par une activité : son état, sa sensibilité, son milieu culturel d’origine, ses difficultés ... sont autant de variables qui semblent conditionner l’appétence pour la lecture de fiction. Le numérique interfère possiblement ; pour reprendre les termes de Michel Desmurget, « *cela serait nier*

toute forme d'implication »²⁵². Mais en aucun cas nous pouvons confirmer que le numérique est le seul responsable.

1.3. Se divertir et lire : une question de « genre »²⁵³ ?

1.3.1. Des usages du numérique diversifiés en fonction du « genre » ?

Au fur et à mesure de nos recherches et de nos observations, nous est très vite parvenue la question du « genre » : peut-on observer des pratiques et des usages typiques chez les filles d'une part et des pratiques et des usages différents chez les garçons d'autre part ? Pour cela, nous avons tenu à observer de façon égale les usages des sujets au sein du CDI, et il est très vite apparu que nous observons une différence de pratiques entre eux. En effet, avant l'interdiction formalisée de l'utilisation du numérique à fins récréatives, on pouvait relever que sur les 20 sujets de notre étude (10 filles et 10 garçons), 12 élèves jouaient de façon très régulière sur les tablettes, dont seulement 3 filles. Il nous est apparu que les garçons semblaient jouer davantage aux jeux numériques que les filles, même si certaines jouent autant que les garçons. Nous avons pu relever que les filles ont par ailleurs largement intégré ces pratiques. Au cours de notre enquête, lorsque nous avons pu relever des moments d'interaction entre élèves où l'un observe lui-même des comportements-types de l'autre, très souvent, celui qui se permet de faire des remarques à l'autre est une fille :

252 DESMURGET, Michel. *Op. Cit.* p.267

253 Nous ne tenons pas à rentrer dans des débats sur la question des « *gender studies* », aussi nous prenons la notion de genre avec beaucoup de précautions. Ce que nous appelons ici « genre » est la dichotomie normée entre le sexe féminin et masculin ainsi que toutes les représentations largement intégrées derrière cette étendue conceptuelle.

« *On dirait des vrais zombies. T'es vraiment accro aux ordinateurs toi !* » a déclaré par exemple une élève de 6^e à deux de ses camarades en train de naviguer sur l'ordinateur pendant près d'une heure, après que le professeur-documentaliste est intervenu pour leur dire de se mettre au travail.

« *Les garçons, ils veulent tout le temps jouer sur les ordinateurs. Du coup, quand on veut travailler, on ne peut pas.* » s'est plainte une élève de 4^e en début d'année, lorsque la régulation des accès aux ordinateurs était encore très difficile.

Notons qu'avec l'interdiction de jouer sur ordinateur et sur tablette numérique, les garçons tendent à moins utiliser le numérique, et dans la salle de lecture, on voit les rapports d'usage s'équilibrer entre les filles et les garçons. De ce constat, on peut relever que les filles utiliseraient davantage le numérique au sein du CDI à fin pratique et de façon très limitée dans le temps d'une heure d'étude. Nous pouvons noter que dans la majorité des cas, les élèves savent pourquoi elles utilisent l'outil et l'éteignent une fois fini. Mais il ne faut pas tendre à généraliser ce fait. En effet, dans le cas de certaines élèves, nous avons noté que l'outil avait été utilisé à d'autres fins que le travail : recherches ciblées de personnalités « people », prise de selfies sur les tablettes avec ses amis... sont autant de « mésusages » que nous avons ciblés chez les filles, tandis que pour les garçons, c'est le fait de les prendre sur le fait en train de jouer en ligne. Nous n'expliquons pas véritablement les phénomènes de mésusages, et pourquoi ils semblent aussi convergents en fonction du sexe (ou genre) de l'élève... Il semble qu'il y ait un phénomène commun de fascination pour l'outil numérique, que Bruno Patino a réussi à imager parfaitement dans son essai « La Civilisation du poisson rouge » :

« Un tweet de @cap0w, partagé des milliers de fois depuis sa première publication en 2014, ressemble à notre époque : on y voyait, sur un quai de gare, une vingtaine de personnes, femmes, hommes, jeunes et vieux, vêtus pour le travail ou le loisir, la tête baissée vers leur smartphone, comme pétrifiés dans une position de soumission universelle. À l'arrière du quai, la tête relevée, un homme, le regard dirigé droit devant lui. Sa différence nourrit l'inquiétude des commentateurs du réseau, qui, mi-sarcastiques, mi-désespérés, à l'instar de

*l'auteur, se demandent : "Qu'est-ce qu'il a ce gars ? Que peut-il bien regarder ?
Le monde ?" »²⁵⁴*

Nous avons réussi à trouver l'image du Tweet dont parle Patino dans son ouvrage. La voici :



Source : Twitter, 2014. <https://twitter.com/cap0w/status/431176293590106112>

Imaginons maintenant que le quai de la gare soit une salle de lecture d'un CDI de collège. Qui serait cet homme contemplatif ? Y aurait-il autant de filles que de garçons les yeux rivés sur leurs écrans ? Et même si les yeux ne seraient pas fixés sur les écrans, peut-on spéculer sur quoi porterait leur regard ?

254 PATINO, Bruno. *Op. Cit.* p. 23

1.3.2. Des pratiques et des comportements de lecteurs genrés ?

En parallèle de la question du numérique, nous nous sommes demandé si la différence de pratiques et de comportements n'était pas plus profondément inscrite chez les garçons et les filles dans la question de la lecture. De nombreux auteurs se sont penchés sur la question, et il apparaîtrait que de façon générale, les garçons liraient moins que les filles. Nos questions sont alors : pourquoi ? Est-ce que cela est vérifiable sur un terrain d'enquête ? Tout au long de nos recherches, nous avons simplifié le terme de « lecture », rappelons ici que ce qui nous intéresse, c'est surtout la question de la lecture de romans comme fictions de divertissement. Grâce à nos observations, nous avons pu constater qu'il semblait y avoir en effet des différences de pratiques de lecture entre filles et garçons. A priori, les filles liraient davantage de romans au CDI pendant une heure d'étude. Nous avons pu le constater notamment sur différentes heures où la demande d'accès aux jeux de la ludothèque était la plus forte. Les élèves, parmi nos sujets d'étude, étaient habitués au règlement et se sont tous installés pour travailler et lire. Durant une heure, nous avons pu noter que sur l'ensemble des sujets, 3 garçons et 4 filles, 2 des trois garçons ont pris une bande dessinée au hasard dans les rayons BD du CDI et le troisième a sorti du travail. 2 des 4 filles ont sorti un roman de leur sac à dos (des livres empruntés au CDI) et les deux autres ont également pris une BD dans les rayons du CDI. Durant une autre heure, nous avons pu observer 4 sujets, 2 filles et 2 garçons : un garçon a emprunté un roman et est allé le ranger dans son sac et a sorti du travail, l'autre a pris une BD. Les deux filles, elles, ont poursuivi la lecture de leurs romans. Il est intéressant de constater, dans ces deux cas particuliers, que de façon générale, les élèves que nous voyons le plus lire des romans durant des heures d'étude sont des filles. Pour autant, nous arrêter là et conclure en affirmant que les pratiques de lecture sont complètement genrées serait faux. En effet, même si de prime abord, les garçons semblent privilégier des supports de lecture plus « courts » de type bande dessinée ou manga, il est intéressant de constater que les garçons ne sont pas complètement désintéressés de la lecture de romans. Mais là où il y a un changement de pratique, c'est que, au CDI, là où les filles lisent autant de BD que de romans durant une heure d'étude, les garçons, eux, vont privilégier des formats de lecture bien plus courts. Sur toute la période d'observation, 2 garçons seulement parmi nos 10 sujets de l'échantillon garçons ont été vus en train de lire un roman à différentes reprises au CDI : 1 élève de 5^e et 1 élève de 6^e. En parallèle, sur nos 10 sujets féminins, 8 filles ont été observées lisant un roman

au CDI de façon régulière. Comment expliquer ce phénomène ? De nombreux chercheurs se sont penchés sur la question des différences de pratiques de lecture entre les garçons et les filles. Les conclusions sont unanimes : les garçons lisent moins que les filles, du moins en apparence. Les auteurs spécialistes de la question de la pédagogie de la lecture Michael Smith et Jeffrey Wilhelm expliquent qu'il faut nécessairement prendre en compte le genre en classe (ou à défaut, au CDI) : en effet, que ce soit en « matière de rendement » ou en « matière d'attitudes » les garçons lisent différemment des filles²⁵⁵. Smith et Wilhelm ont relevé dans leur étude que les garçons apprendraient à lire plus lentement que les filles et qu'ils comprendraient moins bien les textes narratifs que les filles. En terme d'attitudes, d'eux-mêmes, les garçons estiment qu'ils sont généralement moins aptes à lire que les filles. Ils accorderaient moins d'importance que les filles à la lecture comme activité, présenteraient un bien moindre enthousiasme par rapport à la lecture et seraient beaucoup moins intéressés à la lecture de détente (que nous appelons ici « de divertissement ») et seraient plus largement portés à lire à fin pratique. Cela expliquerait-il la raison pour laquelle nous voyons beaucoup moins de garçons lire de romans au CDI ? Sur l'ensemble de nos sujets masculins, nous l'avons noté, 2 élèves lisent de façon régulière des romans durant leurs heures d'étude. Nous avons pu constater que très souvent, les romans qu'ils lisaient n'étaient pas sortis des rayons du CDI. En outre, sur l'ensemble des garçons observés, 5 élèves sont déjà venus solliciter le professeur-documentaliste pour trouver « un roman à lire à la maison » en fonction d'un thème très précis : pour un élève de 3^e, il s'agissait de trouver un roman sur l'aviation et les avions, pour un autre, un élève de 5^e « un livre comme À La Croisée des Mondes » ou encore pour cet élève de 6^e : « une histoire avec des loups ». Là où les garçons sont très précis dans le choix de leurs lectures, nous avons pu noter que les filles se laissent plus facilement porter. À de nombreuses reprises, nous sommes allés à la rencontre de nos sujets (filles) en train de « butiner »²⁵⁶ dans les rayons fiction pour savoir ce qu'elles recherchaient : de façon générale, nous avons eu des réponses évasives et peu concluantes :

« Je ne sais pas trop... j'aime bien regarder dans les rayons jusqu'à ce que j'aie trouvé quelque chose qui me plaise »

255 SMITH, Michael, WILHELM, Jeffrey. « Reading Don't Fix No Chevy's : Literacy in the Lives of Young Men ». Portsmouth : Heinemann, 2002, p.10. In : EDUCATION ONTARIO, *Moi lire ? Tu blagues. Guide pratique pour aider les garçons en matière de littérature* (en ligne). Ontario : 2005, p.7 (consulté le 24/04/2020). Disponible sur : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/merread/merreadf.pdf>

256 Le « butinage » est un terme en documentation pour parler du fait de rechercher au gré de ses envies un document sans savoir vraiment ce que l'on recherche.

Voici le type de réponses le plus avancé que nous avons pu entendre. De façon générale, nous nous sommes rendu compte que là où les garçons avaient une idée très précise de ce qu'ils veulent lire, c'est-à-dire, d'après le chercheur américain James Moloney:

« Des livres qui leur renvoient leur propre image – de ce qu'ils aspirent à être et faire ; des livres qui les font rire et font appel à leur côté espiègle ; des romans qui privilégient l'action plutôt que les émotions [...] »²⁵⁷

Les filles, elles, n'ont pas d'idée arrêtée sur ce que sera leur prochaine lecture. Bien entendu, les filles ne sont pas exemptes d'envie particulière de lecture ! Nous cherchons seulement à démontrer que les filles semblent avoir moins de mal à se laisser porter dans les choix et thèmes de lecture que les garçons.

Cependant, n'y aurait-il pas, en terme d'appétence pour la lecture de divertissement, en effet plus qu'une distinction fondamentale entre filles et garçons ? À la base de cette question, une observation que nous avons pu noter au cours de notre enquête : l'un de nos sujets, un élève de 4^e, est venu à notre rencontre un livre à la main ; avec deux de ses camarades, ils rigolaient à propos de ce livre et nous ont demandé si ce livre était « *pour les filles ou pour les garçons* ». Ayant compris que le garçon voulait juste se jouer de nous, nous lui avons à notre tour posé la question : « *D'après toi, qu'est-ce qui te fait dire que ce livre est soit plus pour les filles, soit plus pour les garçons ?* » L'élève, pris de court, ne rigolait plus et a semblé se poser véritablement la question. Après un moment de réflexion, il a expliqué que selon lui, ce livre était pour les filles, aux vues de la couverture et du titre. Il a accusé des couleurs et des dessins « *trop fille* » selon lui. Nous lui avons demandé si, puisque ce livre semblait être pour les filles, cela l'empêchait *de facto* de prendre ce livre pour le lire et il a répondu par l'affirmative.

Cette expérience nous a interpellé : n'y aurait-il pas fondamentalement un problème dans le livre « en lui-même » ? Plus exactement, l'édition de livres ne serait-elle pas en cause ? Nous avons pu constater que les livres les plus empruntés au CDI semblent être des livres qui semblent « s'adresser » à un public davantage « féminin », ou du moins qui ont tout

257 MOLONEY, James. « Ideas for Getting Boys to Read. », 2002. In : EDUCATION ONTARIO, *Op. Cit.* p. 10

d'un visuel ancré dans les représentations de genre qui prédestine le livre à s'adresser davantage aux filles. Tout cela en fonction de la couleur, de la police du titre, et si nous voulons aller plus loin : le titre en lui-même, l'histoire, les personnages présentés... Pour exemple, prenons cette série phare et incontournable pour les lecteurs réguliers (ou devrions-nous dire lectrices ?) dans ce CDI : *Les Filles au chocolat* de l'américaine Cathy Cassidy. Cette série de 10 tomes aborde des thèmes variés tels que la famille, l'amitié, l'amour, la recherche de l'indépendance, de la liberté, de l'adolescence ... à travers le regard de personnages adolescents féminins... Voici ci-dessous quelques exemples de couvertures de certains des tomes de la série :



Il n'est pas inutile de préciser que sur six mois d'enquête, nous avons vu ces livres empruntés de nombreuses fois par certains de nos sujets : toutes des élèves (filles) de la 6^e à la 4^e. Nous n'avons jamais vu un élève (garçon) emprunter l'un des romans de la série. Quand nous observons ces couvertures, et que nous recoupons avec les propos analysés de l'élève ci-dessus, nous ne pouvons que mettre en avant le fait qu'aujourd'hui encore, les maisons d'édition et même certains auteurs viennent consolider les stéréotypes de genre très prégnants chez les adolescents.

« Un stéréotype est une idée toute faite, une croyance fortement partagée que l'on colle à un groupe de personnes, alors que ce n'est pas systématiquement vrai. Un stéréotype sexiste attribue à une personne des caractéristiques en fonction de son sexe. Par exemple : « Les femmes sont faites pour s'occuper du ménage », « Les

hommes sont faits pour ramener l'argent à la maison ». Ou encore « Les filles sont romantiques et émotives », « Les mecs musclés n'ont rien dans le cerveau ». Beaucoup de personnes peuvent le croire et les enfants y sont peut-être plus sensibles. Mais il s'agit bien d'une croyance, pas d'une vérité. »²⁵⁸

Le problème semble à double-tranchant : d'une part, certains stéréotypes tels que l'attribution d'images ou encore de couleurs à une certaine conception de la féminité ou de la masculinité ont la vie dure chez les jeunes. Nous pouvons en témoigner de par le commentaire de l'élève qui a refusé de lire un roman qu'il estimait « *trop pour les filles* » à son goût. D'autre part, le marché du livre ne semble pas forcément enclin à aller à l'encontre de ces stéréotypes... Sylvie Octobre, sociologue spécialisée dans les pratiques culturelles des enfants et adolescents explique :

« Quand il s'agit de séduire un public tantôt féminin ou masculin, le directeur artistique s'appuie sur l'association entre le sexe des lecteur.rices et des genres littéraires (thriller vs romance) ainsi que sur des stéréotypes de genre dominants. Pour ce spécialiste de l'adressage, la maîtrise de ces stéréotypes résulte autant de compétences professionnelles (savoir créer un univers graphique « féminin » ou « masculin ») que d'appétences genrées, intériorisées en tant que garçon ou que fille, et qu'il peut exprimer dans l'entretien comme une manière de faire « naturelle ». [...] L'acheminement du livre vers le « bon » public est ensuite pris en charge par les intermédiaires les plus proches de la dimension économique du livre : le service marketing et le service de la diffusion. Ce sont eux qui s'attachent le plus à objectiver le public. Deux responsables de ces services insistent notamment sur la part majoritaire des filles parmi les client.es potentiel.les et sur ce que cela implique en matière de diffusion et de marketing. »²⁵⁹

À la lumière de ces éléments, nous pensons qu'il conviendrait de souligner que l'une de nos hypothèses, qui était de considérer que l'usage du numérique d'une part, et la pratique de la lecture de fiction ayant pour support le roman d'autre part seraient genrés, et que cette

258 MORET, Dominique. *Les stéréotypes dans la littérature enfantine. Comment les reconnaître dès la maternelle ?* (en ligne). Bruxelles : UFAPEC, 2010, p.3 (consulté le 27/04/2020). Disponible sur : <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2010/2710stereotypes-dans-litterature-jeunesse.pdf>

259 OCTOBRE, Sylvie (dir.) *Sexe et genre des mondes culturels*. Lyon : ENS Éditions, 2020, p.33

opposition genrée peut être observable dans une salle de lecture, est partiellement confirmée. En effet, la réalité de la distinction « genrée » des pratiques est bien plus complexe qu'elle n'y paraît. Nous avons pu en effet démontrer que même si indéniablement, les filles et les garçons semblaient respectivement accorder davantage de leur temps à l'une ou l'autre de ces activités que sont la lecture et le numérique, cela ne saurait être systématique et absolument vrai. Nous avons pu noter par ailleurs que les filles et les garçons, quand bien même ayant une expérience différente du numérique, sembleraient tous sensibles à l'outil. Et la question des pratiques ne résiderait non pas dans une sorte de détermination socio-culturelle, où les garçons utiliseraient plus le numérique que les filles par exemple ou les filles liraient plus de romans que les garçons, mais davantage dans des problèmes fondamentaux de rapport à l'outil : quel rapport, quelles pratiques au sein de la famille par exemple ? La question de la lecture, elle, considérée comme une activité soi-disant privilégiée par le public féminin, est beaucoup plus complexe qu'elle n'y paraît. Il est essentiel de préciser que bien entendu, toutes les filles ne succombent pas aux stratégies marketing des maisons d'édition, et que toutes les lectrices ne sont pas sensibles à des romans tels que la série des « Filles au chocolat ». Il est de même évident de préciser que certains ouvrages parleront autant aux filles qu'aux garçons. Au demeurant, il est nécessaire de souligner qu'il y a encore à ce jour de nombreux stéréotypes qui viennent renforcer l'idée selon laquelle les filles liraient plus que les garçons et qui confortent les jeunes eux-mêmes à agir en fonction de ce que ces stéréotypes leur « dictent » de faire ; mais peut-on légitimement imputer la faute aux garçons de « moins lire » que les filles quand on se rend compte qu'on ne leur donne peut-être pas forcément les bons outils pour apprendre à aimer lire ?

« Selon Burgos (1991), pour alimenter le plaisir de lire, il faut faire place à l'élève avec ses défaillances et lui donner le droit, à l'école, d'être en quête de soi et des autres. Offrir aux garçons des histoires ou des textes courts et simples qui les intéressent, dans lesquels ils se retrouvent et auxquels ils s'identifient peut donc les motiver à lire. Lire peut aussi les aider à nommer des émotions cachées, à résoudre des problèmes ou à nourrir leur imaginaire. »²⁶⁰

2. La place de la médiation numérique dans l'encouragement et la promotion de la lecture de fiction et de divertissement au CDI

2.1. Allier le numérique et le livre pour promouvoir le fonds du CDI

Nous en sommes là... Comment promouvoir la lecture et l'offre de littérature de fiction et de divertissement au CDI autant aux filles qu'aux garçons, autant aux férus de numérique qu'aux réfractaires (car ne nous méprenons pas, il en existe aussi chez les jeunes!) ? Et quels sont les outils que nous avons à disposition pour remplir notre mission de médiateur²⁶¹ au sein d'un centre de documentation et d'information pour tous ?

2.1.1. La valorisation du portail documentaire

Lorsque nous sommes arrivé en poste et que nous avons commencé notre enquête d'observation, très vite, nous avons relevé que les élèves de la 6^e à la 3^e avaient de grandes difficultés à se repérer dans le lieu du CDI, à rechercher un document (que ce soit pour le travail ou pour le loisir) en fonction d'un besoin identifié. En 6^e, bien sûr, cela semble normal étant donné que les élèves n'ont jamais eu affaire à un tel lieu dans leur scolarité auparavant. Mais qu'en est-il de tous les autres ? Il apparaît qu'au cours de leur scolarité, sur l'ensemble des élèves observés (sans les 6^e) seulement 3 des 15 élèves ont déjà eu des cours de documentation au cours desquels ils ont pu voir comment fonctionnait la gestion du centre de documentation et d'information, le principe des classifications, et surtout les usages du portail documentaire du CDI Esidoc (notamment l'utilisation du moteur de recherche intégré et du catalogue). Nous avons pu relever auparavant que nombreux étaient les élèves qui avaient des 261 D'après la circulaire n°2017-051 de missions des professeurs-documentalistes

requêtes très précises lorsqu'ils recherchent un document ; en effet sur 20 élèves observés, 13 ont formulé une fois (ou plus) une demande de document en fonction d'un thème spécifique auprès du professeur-documentaliste. À chaque fois, les élèves ont été très surpris de constater qu'il existait un moyen simple pour satisfaire leur demande ; et à ce sens Esidoc apparaît comme un outil de médiation des plus utiles au sein d'un centre de documentation et d'information. Cela permet de rendre les usages des élèves plus libres et surtout plus autonomes. Cela leur permet de comprendre le système de mise en rayon des livres ... Faire de la valorisation du portail documentaire et de la médiation numérique devrait être une priorité dans le travail des professeurs-documentalistes, tout cela dans l'intérêt des usagers. En effet, de par sa présentation aux élèves ou encore de par la mise en place d'un OPAC²⁶² à disposition des usagers, nous avons pu noter que la mise en valeur du portail documentaire Esidoc au sein du CDI permet d'attiser la curiosité des élèves d'une part. La polarisation d'un espace spécifique à la mise à disposition d'un OPAC au sein d'un espace documentaire permet en effet d'attirer les curieux. Dans un premier temps, nous avons noté que les élèves n'osaient pas utiliser librement l'OPAC, mais dans un second temps, avec l'assistance du professeur-documentaliste auprès des élèves, les élèves semblant les moins dégourdis ont essayé d'effectuer des recherches et la navigation via l'OPAC. Nous avons pu observer différents élèves peu habitués à rechercher des documents dans les rayons partir en quête des documents qu'ils avaient trouvé en fonction des aboutissements de leur recherche via le moteur de recherche du catalogue intégré dans Esidoc. Plusieurs élèves, notamment un élève de 3^e ont souligné que l'existence de Esidoc était vraiment un plus pour le CDI :

« On comprend vraiment mieux comment trouver un document. C'est super, je n'ai plus qu'à rechercher en fonction de ce que je veux et je vois ce qui sort ! »

Globalement, la découverte du portail documentaire a été très appréciée des élèves. Nombreux sont ceux qui ont formulé une remarque positive quand leur a été présenté l'outil : « *Oh mais c'est trop bien* » se sont exclamés deux sujets de 6^e ou « *C'est vraiment super pratique* » a fait remarquer un élève de 4^e.

Nous repensons bien entendu à tous ces élèves venus auprès du professeur-documentaliste dans le but de trouver un document en fonction de leurs besoins. Nous avons noté que la nécessité de faire connaître Esidoc était absolue pour ces élèves. Mais comment s'y prendre ?

262 Pour rappel : *Open Public Access Catalog*

Nous notons que l'ensemble des élèves de 6^e ont eu des cours de documentation et d'initiation à la recherche documentaire au cours de l'année et qu'en cela, ils ont appris à s'autonomiser dans la recherche de documents au CDI. Si tous ne sont pas forcément séduits par l'idée de passer par un outil numérique pour rechercher un document, d'autres ont complètement intégré dans leurs pratiques la recherche de documents via le moteur de recherche d'Esidoc, notamment deux élèves de 6^e qui aiment pouvoir « *découvrir des livres qu'ils n'auraient pas vu s'ils n'avaient pas recherché avec Esidoc* » explique l'une des deux élèves. Nous l'avons également constaté avec les élèves de 3^e qui ont eu un certain nombre de séances pédagogiques en documentation au cours de cette année. En effet, sur 3 élèves ayant eu des séances avec le professeur-documentaliste, 2 des élèves retournent régulièrement sur Esidoc pour effectuer des recherches de document. À ce sens, initier les élèves à la recherche documentaire (dans le cadre de recherches nécessaires en parallèle d'un devoir demandé ainsi que dans le cadre de recherches personnelles) nous apparaît comme une nécessité absolue. Le portail documentaire, avec son moteur de recherche intégré, semble être un outil de médiation imparable pour conquérir des élèves qui avaient du mal à s'y retrouver auparavant sans « aide à la recherche ». Nous avons pu noter un véritable « boom » d'utilisation d'Esidoc depuis que l'OPAC a été mis en place, ainsi que depuis qu'un certain nombre de séances pédagogiques en documentation ont été effectuées avec des élèves de tout niveau. Grâce à Esidoc rendu visible via un OPAC au CDI, nous avons pu nous apercevoir que là où nous ne voyions pas certains élèves rechercher des romans dans les rayons auparavant, on les voyait se diriger de façon assurée vers le document précis qu'ils recherchaient.

2.1.2. La médiation numérique : un axe prioritaire ?

La valorisation d'Esidoc auprès des élèves nous permet cependant de nous poser une question : se pourrait-il que le système de classement des fictions ne soit pas adapté aux usagers en l'état actuel des choses ? La question nous apparaît légitime, étant donné que dans ce CDI, les fictions sont classées par ordre alphabétique au grand désarroi de bon nombre d'élèves qui ne connaissent pas les auteurs et qui se sont plaints à plusieurs reprises de ne pas arriver à trouver des documents en fonction de leurs envies :

« Ce serait plus facile si les livres étaient rangés par thèmes, comme ça, ça permettrait à tout le monde de s’y retrouver plus facilement ! » (propos relevés d’une élève de 6^e)

Pour certains élèves, le portail documentaire (et surtout son moteur de recherche intégré) ne fait pas forcément son effet. Même s’ils comprennent l’utilité qu’il y a à passer via Esidoc pour effectuer sa recherche, certains élèves soulignent qu’ils préfèrent encore rechercher dans les rayons, « butiner » en termes documentaires. Cette même élève de 6^e par exemple explique :

« Je trouve que Esidoc est très utile. Surtout quand j’ai un exposé à faire. Mais je préfère chercher toute seule dans les rayons quand je cherche un livre pour moi. Mais c’est un peu plus long parce que les livres sont pas rangés par grandes familles. »

Il semblerait que certains élèves, comme dans le cas de cette élève de 6^e, voient dans Esidoc un outil d’aide à la recherche dans le cadre strictement pédagogique. L’enjeu, auprès de ces élèves, est de montrer que cet outil peut autant être utilisé dans le cadre pédagogique (recherche de documents pour un exposé, comme dirait l’élève de 6^e) que pour son loisir (« un livre pour [soi] » pour reprendre les termes du sujet). Mais peut-être la réorganisation des rayons fictions « par grandes familles » comme dirait l’élève de 6^e (c’est-à-dire par ordre thématique) est aussi un axe documentaire à envisager et à prendre en compte.

Nous notons que l’usager est un facteur décisif dans les choix documentaires. En effet, l’usager apparaît comme un acteur à part entière au coeur d’un « système d’information », c’est-à-dire un système de mise à disposition de l’information (ici le CDI étant envisagé comme un système d’information). La chercheuse Annette Béguin souligne que la question de l’inclusion du facteur « usager » dans la réflexion sur la construction d’un système d’information est essentielle :

*« Les usagers eux-mêmes peuvent par leur comportement et sans en être conscients contribuer à des déplacements ou à des masquages du projet intellectuel du gestionnaire. »*²⁶³

263 BEGUIN-VERBRUGGE, Le traitement documentaire est-il une énonciation ? In : Actes du XIII^e Congrès national des Sciences de l’information et de la communication (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives: Histoire, objet, pouvoir, méthode.*

Si la bonne gestion et la visibilité d'un portail documentaire peut être un outil pour promouvoir les offres du lieu, notons que les travaux à effectuer de mise en valeur du portail documentaire ne sont pas les seules perspectives que nous pouvons mettre en place pour tenter de faire du numérique un outil de médiation efficace et innovant pour promouvoir le fonds disponible, et par là-même, pour encourager la lecture de fiction auprès des élèves. La médiation numérique, nous l'avons vu, revêt bien des aspects. Nous n'avons pu sur le terrain être complètement exhaustif dans le choix des expérimentations à mettre en place et à observer. Entre toutes les activités possibles, nous avons décidé de nous attarder sur la question du Book Trailer : est-ce que la conception et la visibilité de Book Trailers peuvent contribuer à encourager la lecture, même auprès des plus réfractaires à la lecture ?

Nous n'avons malheureusement pas pu analyser les comportements de la totalité de nos sujets, car pour tester notre hypothèse, nous n'avons pu observer que deux séances pédagogiques réalisées par des professeurs de lettres modernes où il était question de réaliser un travail de restitution d'une lecture via la conception de Book Trailers grâce à l'application I Movie²⁶⁴. Une séance a été réalisée avec une classe de 5^e et une autre séance avec une classe de 3^e. Lors de la séance avec la classe de 5^e, nous avons pu observer et écouter les avis de deux de nos sujets soumis à l'étude : pour l'un, l'aboutissement de l'exercice « *ne [lui] donne pas forcément plus envie de lire les livres qui ont été présentés par les autres* » ; il a expliqué que seul un des Book Trailers lui avait bien donné envie d'en savoir plus sur l'histoire, mais que, selon lui, cela tenait plus au genre du roman en lui-même plus que le Book Trailer. Il s'agissait d'un roman fantastique mêlant une intrigue familiale et une histoire de fantômes. Nous nous sommes alors questionné sur l'efficacité des Book Trailers à donner envie de lire. Avec la classe de 3^e, ce qui est apparu, c'est que le fait de « faire faire » aux élèves ne permettra pas véritablement de donner envie à ses pairs de « faire lire ». Les élèves expliquent globalement que l'opération n'a pas eu de réel impact sur leurs comportements et que cela ne les a pas incité à lire les livres présentés par leurs camarades étant donné que pour certains ils ont déjà eu du mal à finir leurs livres. Nous nous posons alors la question : comment motiver l'élève à lire avant même de se lancer dans l'aventure de la création de Book Trailers ? Nous avons considéré que faire de l'utilisateur un acteur à part entière du processus de médiation numérique pouvait être une piste à envisager au sein du CDI. Toutefois, nous notons bien que

Rennes : SFSIC, 2002. p. 329-335
264 Application marketing intégrée sur I Pad

cela n'a pas les effets escomptés... Notons qu'à cause des circonstances²⁶⁵ nous n'avons pu essayer d'aller plus loin dans l'analyse de l'efficacité des Book Trailers en fonction d'autres modalités, de sorte que nous ne sommes pas à même de conclure sur la réelle plus-value de ce type de support de médiation numérique auprès des jeunes²⁶⁶.

Nous avons envisagé le fait que le numérique peut être un outil de médiation efficace et innovant pour promouvoir la lecture de fiction auprès des jeunes de la « génération Z » dans la mesure où il deviendrait source de motivation à lire un livre de fiction, et à réconcilier les élèves les plus récalcitrants en leur proposant une façon nouvelle de voir le livre. Nous pouvons noter qu'ici, à travers l'analyse des usages du portail documentaire, le numérique *peut* être un outil de médiation efficace. En outre, d'autres activités de médiation, telles que la création et la mise en valeur de Book Trailers par des élèves n'a pas véritablement abouti malgré le fait que nous n'ayons pu véritablement éprouver nos tests. Nous avons pu faire état de certaines failles : notamment le fait que l'utilisateur désire tout de même avoir une relation avec le gestionnaire du centre de ressources, que l'utilisateur aime avoir à disposition des outils de médiation simple d'usage, mais aussi de qualité (il ne remet pas en cause l'usage du numérique comme outil de médiation quand il en comprend « simplement » et facilement les usages). Mais alors, si la médiation numérique peut jouer un rôle clé dans la promotion de la lecture, elle doit se mêler à une médiation humaine nécessaire pour toucher le plus grand nombre d'élèves (en d'autres termes, sensibiliser au-delà des élèves régulièrement au CDI). Le rapport à l'humain est au cœur du travail du professeur-documentaliste, à la fois gestionnaire d'un espace et médiateur auprès des usagers. Nous avons pu relever que globalement, malgré le fait que les usagers soient plutôt enthousiastes à l'idée d'utiliser le numérique pour découvrir tout ce qui peut être fait et trouvé au sein du CDI, nous ne pouvons renoncer entièrement à la médiation humaine, qui est au centre du métier. À ce sens, l'hypothèse selon laquelle le numérique *peut* être un outil de médiation efficace pour promouvoir la lecture est confirmée, dans la mesure où les actions de médiation permettent aux usagers de comprendre où et comment rechercher le document qu'ils veulent et que cette médiation s'accompagne d'une réflexion plus élargie sur la médiation au sein de l'espace

265 L'intervention de la crise sanitaire a interrompu tous les projets de partenariat en cours

266 Nous reviendrons dans le chapitre 4 sur le projet Book Trailer qui n'a pu aboutir au cours de ces mois de stage, et voir comment celui-ci peut devenir tout à fait à même de promouvoir efficacement la lecture auprès des élèves

documentaire. Nous avons en effet pu relever que les élèves, même les plus habitués à utiliser les outils numériques dans leurs recherches, restent attachés à l'avis et au conseil du professeur-documentaliste. En effet, nous avons relevé que les élèves sont très attentifs aux recommandations que nous pouvons leur faire, et parfois même aux découvertes qu'on peut leur permettre de faire en échangeant avec eux et en les aiguillant en fonction de ce qu'ils nous disent. Les élèves, que ce soit en 6^e ou en 3^e, aiment le fait de pouvoir échanger. Par ailleurs, ils ne voient pas le lieu comme un espace où ils doivent se débrouiller entièrement seuls et ne pas échanger. Voici les propos d'un élève de 4^e :

« Ce qui est bien au CDI, c'est qu'on peut parler avec vous et que vous écoutez les livres²⁶⁷ qu'on vous demande quelques fois. C'est bien quand on peut faire nous aussi des propositions pour se sentir bien ici et trouver des livres qu'on veut voir au CDI. »

Comme l'explique Annette Béguin dans son approche-usager, celui-ci apparaît fondamental pour chercher à rendre un lieu attractif. C'est par la prise en compte de ses besoins, la valorisation et la discussion de ses propositions que nous semblons fidéliser certains élèves et c'est dans ce rapport humain, qui se construit sur le long terme, que nous arrivons à les accompagner sur le terrain de la lecture. C'est à ce sens que la médiation humaine au coeur de l'espace du CDI nous apparaît fondamentale.

2.2. La nécessité de repenser les espaces et les usages

Nous nous rendons compte qu'au fur et à mesure des analyses que nous avons délivrées, nous avons vu émerger le fait que les élèves ont un rapport particulier à l'espace qui semble déterminer leurs usages et leurs pratiques. Nous avons souligné le fait que chacune des données observées et analysées devait être relativisée et ne pouvait se prétendre absolument représentative des usages et pratiques réels des jeunes, du fait que nous avons soumis à l'étude seulement 20 élèves au sein d'un espace donné et restreint. Alors que nous avons essayé de délivrer l'analyse la plus complète possible de nos observations, et que nous

²⁶⁷ Comprendre que nous avons été attentif à leurs demandes et suggestions

avons réussi à apporter des éléments à nos hypothèses, nous nous rendons compte que la question du rapport à l'espace n'a eu de cesse de conditionner tout notre travail. Il nous reste donc à revenir sur cette question du rapport à l'espace que nous avons pu voir surgir à plusieurs moments dans l'analyse sans qu'elle ne soit jamais entièrement exposée et exploitée : le rapport à l'espace ainsi qu'aux usages à l'intérieur d'un espace donné, voilà où nous amène notre analyse...

2.2.1. Quelle place pour le numérique au sein de l'espace ?

À l'appui de deux de nos hypothèses, nous étions parti sur le terrain avec l'idée que, si les élèves se voyaient proposer des alternatives aux jeux numériques, ils se détourneraient de l'outil et ne l'utiliseraient plus qu'en fonction du travail qu'ils ont à faire avec. Nous pensions que *de facto*, au sein de l'espace, leur rapport au numérique évoluerait nettement. Nous avons pu constater que même si dans la majorité des cas, cela a pu se vérifier, un certain nombre d'élèves a tout de même continué à passer un temps relativement considérable sur les outils numériques. Ce n'est plus une question de rapport au jeu que nous avons observé, mais bien une question de rapport au numérique purement et simplement à l'intérieur d'un espace donné, et *de facto*, le rapport à l'attention à l'intérieur d'un espace qui offre différents usages de par sa variété de supports et de ressources.

Sur les 20 élèves observés, au moins 1 élève par niveau et par sexe « perd son temps » sur les outils numérique en naviguant d'onglet en onglet, en repoussant la tâche qu'ils sont assignés à faire, en « bavassant » si nous pouvons nous permettre le terme. Sans vraiment jouer, ils passent quand même un temps considérable à être monopolisé par les écrans qui semblent les attirer lorsqu'ils viennent au CDI. Nous avons déjà dû intervenir auprès de certains élèves qui ont passé une heure entière à naviguer à travers les onglets de l'espace numérique de travail (ENT), plutôt qu'à faire leur travail qu'ils étaient censés justement trouver sur l'ENT ; ou encore des élèves qui forment un conglomérat autour d'un ordinateur ou d'une tablette pour observer l'écran tous ensemble et commenter le contenu de ce qu'ils lisent. Il nous apparaît que cela est plus qu'une question d'autorité à avoir sur les élèves. La réprimande et le contrôle ne semblent pas suffire... L'attirance vers l'écran semble forte pour

certains... Nous avons par exemple déjà vu un élève déambuler à travers le CDI après lui avoir formellement interdit d'utiliser un ordinateur du fait de son comportement. Nous sommes allé à la rencontre de cet élève pour lui faire comprendre que son attitude posait vraiment question : en effet, l'élève n'avait de cesse de tourner en rond, jetant de façon permanente des regards tristes vers les ordinateurs auxquels il n'avait pas accès. La scène n'était pas sans nous rappeler l'image du « poisson rouge » décrit par Patino, qui tourne inlassablement dans son bocal et recrée son univers mental toutes les 8 secondes (enfin, toutes les 9 secondes pour l'Homme...)²⁶⁸.

Sur cette image forte, les questions se multiplient. Comment pallier le problème au sein du CDI ? Peut-il être résolu ? On se rend compte que sur les 20 élèves, les élèves les plus mobilisés sont ceux qui ont déjà des difficultés à se canaliser et à se mettre au travail, très souvent, il s'agit de ceux qui, auparavant, sollicitait beaucoup l'outil pour pouvoir jouer et s'éloigner du cadre scolaire par ce biais ... Cela pose véritablement question. Dès lors que nous proposons les outils numériques au sein de l'espace, il faut pouvoir composer avec cette pluralité d'élèves, et cette partie d'élèves très facilement distraits et très difficilement convaincus par les alternatives qu'on leur avance pour diversifier un peu leurs usages. Nous avons pu constater que les élèves qui n'ont aucun problème dans l'autonomie (des usages autant dans le travail que du lieu) ne sont pas soumis à ce rapport au numérique. Nous avons relevé les propos d'une élève de 6^e, un de nos sujets qui est très autonome et qui vient surtout au CDI pour profiter de toutes les ressources qu'il a à offrir :

« C'est toujours pareil avec eux ! On dirait qu'ils sont accros. Ils [deux camarades de classe] sont tout le temps comme ça sur les ordinateurs. Moi je n'aime pas, je fais mon travail mais c'est tout. On perd trop de temps dessus sinon ! »

Cette élève a déclaré cela délibérément après notre intervention auprès de ces deux élèves justement, qui avaient passé une demi-heure à naviguer sur l'interface de l'ENT sans se mettre au travail. Bruno Patino, que nous avons déjà convoqué dans l'analyse, explique qu'il y aurait comme une accoutumance et même une « fascination » chez certains sujets dans l'usage d'Internet, du fait de sa structure méthodique, et de la façon dont est organisée le contenu qu'on peut y trouver. Bruno Patino parle surtout de la structure et du contenu qu'on

268 PATINO, Bruno. *Op. Cit.* p. 14

peut trouver sur des sites marchands, notamment les réseaux sociaux et les jeux en ligne... Mais force est de constater que nous semblons observé les mêmes phénomènes d'accoutumance et de fascination chez nos élèves, même lorsqu'ils utilisent un outil premièrement destiné au travail. Patino tente par ailleurs d'expliquer ce qu'il se passe d'un point de vue neurocognitif chez l'enfant qui développe une accoutumance :

« Chez les enfants, la capacité à effectuer un choix raisonné qui ne succombe pas à la tentation immédiate n'est pas encore totalement formée. Elle se situe dans la zone avant du cerveau (le cortex orbito-frontal). Un choix provoque une confrontation entre cette zone, qui a tendance à donner la priorité au calcul à long terme, et une autre – le striatum et le noyau accubens – qui privilégie la satisfaction instantanée. Lorsque les sollicitations sont trop nombreuses pendant l'enfance, une certaine fatigue décisionnelle s'installe et le sujet abandonne la lutte contre le plaisir immédiat que fait naître la réponse à un stimulus électronique, aussi minime soit-il. »²⁶⁹

Ainsi, nous pouvons constater, qu'au-delà même de l'utilisation « abusive » du numérique par certains élèves, l'utilisation contrôlée peut rester un frein dans le cas de certains élèves : notamment ceux chez qui le développement d'une forte accoutumance (du fait de nombreux mésusages ou d'usages trop nombreux) est pré-existante... Plus qu'une accoutumance par ailleurs, Bruno Patino n'hésite pas à employer le terme d'addiction :

« D'autant que la satisfaction instantanée produit de la dopamine, cette molécule du plaisir qui envoie un signal court au cerveau primitif et lui donne envie de recommencer. L'addiction est une dépendance à la dopamine. »²⁷⁰

Dopamine ? Addiction ? Les sujets le ressentent-ils de cette manière ? Certains de leurs camarades ne se gênent pas de leur faire remarquer. Il est intéressant de constater que les élèves s'adressent des remarques de façon très régulière en fonction des constats qu'ils peuvent établir en observant leurs pairs :

« On dirait des vrais zombies. T'es vraiment accro aux ordinateurs toi ! »

269 *Ibid.* pp.33-34

270 *Ibid.*

Cette phrase forte, prononcée par une élève de 6^e à deux de ses camarades nous interpelle particulièrement. Quand on leur demande ce qui les motive à passer autant de temps devant les écrans, les réponses des « zombis » sont confuses :

« *Je ne sais pas... c'est plus fort que moi* » tente de nous expliquer l'un. « *Baaaa... c'est pas très grave si j'ai envie de rester devant l'écran, ça gêne personne* » réplique l'autre.

Ce n'est pas très grave... les alternatives et les remédiations semblent difficilement négociées et négociables... Nous le sentons bien, lorsque nous sommes face à des élèves qui ne comprennent pas les raisons pour lesquelles nous encadrons les temps devant les écrans :

« Notre enfer quotidien, c'est nous-mêmes. Sans repos possible, gorgés de dopamine, nous veillons sans relâche. L'alerte permanente, l'exploitation de notre passivité, la flatterie de notre narcissisme et la prise en charge par l'annonce immédiate de ce qui est à venir scandent nos existences numériques. Nous voulions la liberté du choix, le vertige de la maîtrise de l'information et des signaux. Mais la réalité de la dépendance nous guette. »²⁷¹

Prophètes de malheur ? Réalité tangible ? Que pouvons-nous faire à notre échelle en tant que professeur-documentaliste et gestionnaire d'un espace, le centre de documentation et d'information, là où la variété des supports et des pratiques sont entre nos mains ? Il ne semble pas possible de faire l'impasse sur le numérique aujourd'hui. Nous ne croyons pas que faire une croix sur le numérique soit par ailleurs la bonne solution... mais un entre-deux confortable, surtout pour nos élèves qui sont pour la majorité très loin de se douter de ce qui est en jeu, est-il envisageable au sein du CDI ? Dans le dernier chapitre de son essai intitulé « *Combattre et guérir* » Bruno Patino entrevoit un avenir possible où l'entre-deux est non pas envisageable mais nécessaire :

« Lutter contre la domination de l'économie de l'attention qui nous plonge dans l'addiction n'est pas un refus de la société numérique. C'est au contraire la réinstaller dans un projet porteur d'utopies [...]. Et notre libération passe par deux commandements complémentaires : guérir et combattre. Chacun apportera sa réponse personnelle. Mais l'action sera collective, et ces thèmes devront

271 *Ibid.* p. 38

prendre une juste place dans l'espace public. Combattre est un projet politique. Guérir est un projet de société. »²⁷²

Selon lui, « quatre ordonnances »²⁷³ sont à réfléchir, même si elles ne sont que de simples idées émises par l'auteur. Aujourd'hui, pour réfléchir à la place du numérique dans nos vies, il apparaît nécessaire dans un premier de repenser notre rapport au numérique à l'intérieur de l'espace :

« Sanctuariser. [...] Les écoles, lieux de savoir, de prière, de débats, de réunions : recevoir, célébrer, transmettre, pour reprendre la célèbre trilogie d'Emmanuel Levinas, se fait en coupant la dépendance numérique. Ce que les entrepreneurs de la Silicon Valley, qui placent leurs enfants dans des établissements tech free (sans technologie), ont parfaitement compris. »²⁷⁴

L'espace du CDI devrait-il devenir un sanctuaire ? Nous avons noté que le numérique pouvait devenir un allié au sein de l'espace. Aussi, à ce sens, cela nous semble compliqué à mettre en place... Poursuivons :

« Préserver. Ce qui est vrai pour l'espace l'est également pour le temps. Que l'on parle de pause, ou, à l'instar des Anglo-Saxons, de la possibilité de « take a break », la reconquête de nos existences passe par notre capacité à définir des moments sans connexion et surtout sans interaction sociale numérique. »²⁷⁵

Et aussi :

« Ralentir. La reconquête du temps, de moments de silence sans interruptions et stimuli électroniques de l'espace permet d'amorcer un cercle vertueux. Les initiatives telles que SOL (Si On Lisait) qui promeuvent une demi-heure quotidienne de lecture obligatoire à l'école, ont vocation à sortir de leur nature d'expérimentation pour devenir des outils collectifs [...] »²⁷⁶

272 *Ibid.* pp. 152-153

273 *Ibid.* p. 158

274 *Ibid.*

275 *Ibid.*

276 *Ibid.*

Il apparaît nécessaire d'aller au-delà de la question du numérique, de réinterroger nos pratiques vis-à-vis de l'objet et de réintroduire des pratiques qui nécessitent de faire appel à des capacités d'attention plus profondes : le retour à la lecture, à des temps apaisés... La disparition intégrale du numérique au sein de l'espace du CDI et le dénigrement de toute sorte d'activités numériques autres que celle du travail ne saurait être envisagée et n'aurait par ailleurs aucun intérêt. En effet, nous l'avons vu le numérique présente des avantages réels et pour le professeur-documentaliste et pour l'utilisateur qui sont indéniables. Il est un outil essentiel aujourd'hui²⁷⁷.

En outre, la question de la lecture qui est intrinsèquement reliée à tout un système de pratiques et d'autres usages n'apparaît plus aussi simple, et promouvoir la lecture parce que lire, c'est « bien » ou « mieux » que jouer, ou parce que lire est une activité socialement valorisée par les élites... n'est pas ce qui doit être recherché (de même que nous ne devons pas réfléchir en mettant en opposition numérique d'un côté et livre de l'autre !). La promotion de la lecture doit être pensée de sorte à amorcer la possibilité d'une reconquête du temps et de son attention par l'Homme. Cette promotion ne semble être possiblement amorcée si et seulement si nous réfléchissons à la mettre en œuvre à l'intérieur d'espaces dédiés, « *sanctuarisés* » et déconnectés sur des périodes définies dans le temps. À l'intérieur de l'école, et plus encore, à l'intérieur du CDI, il apparaît donc nécessaire de réfléchir à cette promotion en commençant par désacraliser ce que nous entendons par « bonne » ou « mauvaise » lecture au sein de ces espaces d'une part et en permettant à chacun de s'épanouir avec n'importe quel document de son choix²⁷⁸ en mettant les bons outils numériques à disposition d'autre part.

Enfin, tout cela sera difficilement mis en place s'il n'y a aucune volonté d'expliquer la démarche entreprise. Aussi :

« Expliquer. Les réseaux sociaux, qui sont entrés à l'école, pourraient en sortir pour être remplacés par l'apprentissage de leur bonne utilisation et de la façon

277 Ne nous méprenons pas, nous ne mettons pas « tous les jeux numériques » dans le même lot, nous avons conscience de la plus-value de certains jeux éducatifs numériques pour les élèves.

278 Nous n'avons abordé que la seule question de la lecture de roman, mais l'éventail des supports de lecture de divertissement est tellement plus large et leur promotion ne devrait-elle pas être équivalente ?

de se préserver de leurs effets néfastes, des mécanismes d'addiction, des moyens de lutter contre et des logiques de viralité. [...] »²⁷⁹

La nécessité d'éduquer les élèves aux médias et à l'information par le concours des professeurs-documentalistes, recouvrant la nécessité d'éduquer nos enfants à l'attention en cherchant à développer une « *attention literacy* »²⁸⁰ à l'école permettrait de mettre en application concrète des mesures non pas absolues mais bien sur des périodes définies dans le temps à prendre quant à la déconnexion partielle et à la limitation du numérique notamment au sein du CDI pour reconquérir des temps d'attention profonde. Patino s'attarde sur la question de l'usage des réseaux sociaux, mais nous voyons bien que cela peut être étendu à tout type d'activité requérant l'usage du numérique.

2.2.2. Quelle place pour le jeu ?

Nous avons noté que l'introduction du jeu (non-numérique) était très intéressante au CDI et était une source intarissable d'observations et de spéculations sur ce qui doit être entrepris aujourd'hui à l'intérieur des centres de documentation et d'information pour attirer un public plus large que le seul public d'utilisateurs initiés et réguliers. Là où nous nous interrogeons cependant, c'est lorsque nous avons pu constater que le jeu, au même titre que certains usages du numérique, pouvait très vite devenir une source de distraction et un catalyseur d'attention et ce, autant chez les élèves voulant jouer que chez les élèves en train de travailler ou lire à côté d'élèves en train de jouer. À plusieurs reprises, nous avons en effet constaté que chez de nombreux sujets, le jeu était une source de distraction massive et déconcentrait les élèves n'étant pas en train de jouer de leur tâche de travail ou de lecture. Nous avons relevé que trois cas de figure se présentaient alors : soit l'élève distrait renonçait finalement à sa tâche pour se joindre au groupe de joueurs (en simple observateur ou en participant) ; soit l'élève arrêtait sa tâche en cours et prenait lui-même un jeu ; soit l'élève se replongeait dans sa tâche, mais en étant interrompu à plusieurs reprises, distrait inlassablement par les élèves en train de jouer. Cela pose question, car là même où nous semblons avoir trouvé une remédiation – l'introduction du jeu (non-numérique) pour pallier le

²⁷⁹ *Ibid.*

²⁸⁰ Concept développé par Olivier Le Deuff

problème du divertissement via le numérique – nous semblons avoir créé de nouveaux problèmes que nous n’avons pas pris en considération. La place du jeu au sein d’un espace où le calme est de rigueur pour favoriser l’attention et la concentration chez les élèves requiert de repenser l’accès au jeu à l’intérieur même de l’espace. Certains professeurs-documentalistes ayant introduit la ludothèque au sein des CDI notent la nécessité qu’il y a à créer différents espaces à l’intérieur même de l’espace du CDI, à créer des « bulles » :

« Beaucoup d’élèves viennent au CDI sans projet précis juste pour attendre l’heure de cours suivante et ne savent qu’y faire. Ils cherchent souvent un endroit calme sans forcément avoir un projet précis. Certains dessinent, colorient. J’avais déjà proposé des coloriations anti-stress aux élèves (mandalas...). L’étape suivante était maintenant de créer un environnement spécifique pour des activités parallèles, sympathique et cordial, avec un sentiment d’appropriation de la part des élèves [...]. Un tel endroit peut s’apparenter à un tiers-lieu selon la thèse de Ray Oldenburg, professeur émérite de sociologie urbaine à l’université de Pensacola en Floride, le tiers est un espace physique répondant aux besoins d’une communauté présente en ce lieu. Chaque tiers-lieu aura donc une personnalité qui lui est propre et directement rattachée à son endroit d’implantation. L’ambiance du troisième lieu est généralement joyeuse et vivante, marquée par la curiosité, l’ouverture et le respect de l’autre propice à un échange. Il permet de rompre la solitude ou de contrer l’ennui. [...] La convivialité y règne et rapproche leur atmosphère de celle du foyer. Le troisième lieu est véritablement composé par ses usagers, qui lui donnent sa richesse. »²⁸¹

Le jeu, au même titre que le numérique, canalise l’attention des jeunes, nous l’avons vu. Proposer des alternatives autant dans l’espace (création de « bulles sanctuarisées » ?) que dans le temps (chercher à « reconquérir le temps » des usagers) nous interroge aujourd’hui pour les CDI, qui sont un lieu à la fois de travail, de lecture, d’apprentissage et de découverte. Favoriser la découverte de nouvelles pratiques est au centre de nos préoccupations. Nous avons fait le pari de la construction d’une ludothèque ciblée sur la mise à disposition de jeux de concentration et de logique. La mise à disposition des ressources pour nos élèves leur a

281 MICHET, Florence. « La bulle du CDI (collège Paul Cézanne Brignoles) » (en ligne). In : ACADÉMIE NICE. *Doc Azur: TraAM Documentation*. Doc@zur, 2018. (consulté le 29/04/2020). Disponible sur : <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/docazur/index.php/traam/traam-documentation/1521-la-bulle-du-cdi-college-paul-cezanne-brignoles>

permis d'entrevoir tout un monde dont ils n'avaient pas forcément conscience si on ne leur avait pas fait découvrir. Avec le développement de la ludothèque, certains élèves se sont découverts une véritable passion pour des jeux de casse-tête ou encore pour les échecs. Un élève de 3^e est par exemple venu à notre rencontre un jour pour nous demander si la ludothèque allait être très vite enrichie de nouveaux casses-têtes, et si oui, s'il pourrait aider à en sélectionner quelques uns. Une élève de 5^e est venue nous dire que la découverte d'un casse-tête au CDI lui avait permis de trouver des idées de cadeaux pour sa famille, et qu'à ce jour, toute la famille aimait se confronter à la difficulté de la résolution dudit casse-tête. Le sanctuaire a ouvert ses portes, et s'est étendu...

D'autre part, nous avons entrevu la possibilité de développer un pont entre le jeu et le livre avec la mise à disposition de livres-jeu à lire autant seul qu'en groupe (dans ce cas précis, dans un temps et un espace dédié) : les élèves, pour ceux qui connaissent, en sont par ailleurs très demandeurs ! Des « escape books » qui permettent la résolution d'énigmes au travers de la lecture aux prolongations « transmédia »²⁸² de jeux vidéos tels que les aventures Fortnite ou Minecraft²⁸³, ces « livres dont vous êtes le héros »... Là même où nous avons peur de réfréner l'appétence pour la lecture en donnant des nouveaux moyens de se distraire aux élèves, nous soulignons la plus-value de ce type d'ouvrages qui nécessitent une grande attention chez les lecteurs-joueurs... Les jeux, nous l'avons noté auparavant, sont autant d'objets culturels à prendre en compte que les livres. Ils s'avèrent même vecteurs de stimulations intellectuelles et cognitives. Nous ne pouvons que le souligner lorsque nous observons les élèves jouer : nous avons des élèves très concentrés sur leur tâche, explorant des postures et des attitudes diverses et variées pour trouver le meilleur moyen de venir à bout de leur tâche.

282 Selon Henry Jenkins, le transmédia est le processus de déploiement d'œuvres de fiction caractérisé par l'utilisation combinée de plusieurs médias (livre, audiovisuel ...) pour développer une expérience unifiée et cohérente.

283 Jeux vidéo plébiscités par les jeunes

Chapitre 4 : Quelles perspectives pour notre métier ?

La promotion de la lecture est un axe de travail à part entière pour le professeur-documentaliste. De plus, en analysant différents aspects comportementaux ainsi que certains usages et certaines pratiques, nous nous sommes rendu compte que la question de l'attention, du rapport au numérique et même au livre sont des axes à part entière de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dont doit bénéficier chaque élève par le concours, entre autres, du professeur-documentaliste. Quelles perspectives de travail, en rapport avec la professionnalisation du professeur-documentaliste, pouvons-nous envisager de dégager ?

1. Restructurer les espaces au sein du CDI

Si *a priori* la question de la relation entre la lecture à l'ère du numérique et l'espace ne semble pas obvie, il est nécessaire de souligner qu'elle est pourtant existante. En effet, aux termes de notre analyse, nous avons abouti à la conclusion suivante : les usages et pratiques au sein d'un espace donné influe systématiquement sur les pratiques d'un sujet de par la structuration dudit espace. Il apparaît que celui-ci semble conditionner les pratiques et les usages. Aussi, penser la restructuration des espaces d'un centre de documentation et d'information nous apparaît comme le premier aspect à prendre en considération pour chercher à trouver des perspectives utiles pour l'enrichissement de notre pratique professionnelle et pour réfléchir à faire de l'espace du CDI un lieu propice à l'attention, à la concentration, à la découverte mais aussi à la lecture.

La question de la restructuration des espaces, c'est le fait de réfléchir aux objectifs d'une médiation efficace par l'espace, c'est-à-dire de réfléchir à « *un mode de résolution des différends qui repose sur la communication et n'appelle pas systématiquement une solution* »²⁸⁴ appliqué à la question des espaces. L'espace doit communiquer quelque chose à l'utilisateur. Pour que cette médiation soit efficace, l'espace doit être clairement identifié par l'utilisateur et ce dernier doit pouvoir comprendre les usages autorisés et les buts poursuivis. Aussi, la restructuration nécessaire des espaces du CDI nous apparaît comme un aspect de médiation essentiel pour chercher à promouvoir le lieu et développer les usages au sein dudit lieu. Faire de la restructuration des espaces du CDI apparaît ici comme une priorité dans la politique documentaire à construire sur le long terme pour permettre de repenser les espaces du CDI afin de les adapter au mieux aux usages, de réguler et diversifier les pratiques du lieu ainsi que de faire de l'espace du CDI un espace pour tous, un « sanctuaire » dédié aux apprentissages et à la découverte.

Pour se faire peuvent être envisagées différentes perspectives dont nous ne pouvons prétendre que la liste soit exhaustive...

- **Créer une ludothèque éducative et pédagogique**

Nous avons pu le tester sur le terrain et avons pu noter les très bons retours des usagers quant à la création d'une ludothèque au sein du centre de documentation et d'informations. Les objectifs sont nombreux. En effet, si créer une ludothèque pour accueillir des élèves qui ne se sentent a priori pas les bienvenus au CDI, « *parce qu'ils n'aiment pas lire* », « *parce qu'ils ne lisent pas beaucoup* »²⁸⁵, cela permet d'ouvrir l'espace à une pluralité d'élèves, du moment que le plus grand nombre sait ce qu'il peut trouver au CDI. En outre, les enjeux éducatifs, en plus de celui de permettre d'ouvrir le CDI à un nombre plus grand d'utilisateurs, sont nombreux. En effet, des objectifs précis tels que la volonté de développer les capacités d'attention, de réflexion, de logique... chez l'utilisateur sont autant d'objectifs permettant de cibler les jeux à acquérir pour venir enrichir la ludothèque :

284 BALLE, Francis. *Op. Cit.* p. 255

285 Propos relevés d'élèves

« Les jeux à acquérir dépendent du cap que l'on s'est fixé et des projets dans lesquels les jeux s'inscrivent. Les jeux d'ambiance qui génèrent de l'agitation et du bruit semblent difficiles à utiliser dans le cadre scolaire à mon sens. On pourra les utiliser plutôt dans le cadre d'une séquence pédagogique particulière et de façon encadrée. Idem pour les jeux de cartes traditionnels ou les jeux de hasard dont l'utilisation risque de brouiller l'image du CDI (= foyer). On peut ainsi cibler les critères suivants : des jeux qui vont être utiles dans des disciplines particulières [...] des jeux qui se jouent en silence [...], en fonction du nombre de joueurs, [...] selon le mécanisme du jeu : jeu de stratégie [...], de développement [...], de langage et d'association d'idées [...], de bluff et de négociation [...], jeu coopératif [...], jeu d'escape game [...], selon le niveau de difficulté [...], selon la durée des parties. »²⁸⁶

Nous avons bien conscience que tout jeu ne peut trouver sa place au sein du CDI. Comme le note cette professeure-documentaliste, le développement d'une ludothèque ne doit pas « brouiller l'image » que les usagers ont / doivent avoir du CDI. Il faut trouver le juste milieu entre le jeu perçu comme tel par l'élève et le jeu à visée éducative tel qu'il est envisagé par le professeur-documentaliste. Réfléchir à la mise en place d'une politique du jeu nous apparaît très intéressante au sein de la réflexion sur la politique d'acquisition, voire même au sein de la réflexion de la politique documentaire. En effet, ici nous avons réfléchi au jeu tel qu'il peut être proposé aux élèves sur leurs temps d'étude et récréatif, mais ne pourrions-nous pas imaginer développer une politique du jeu avec l'ensemble de l'équipe pédagogique et éducative afin qu'au sein de la ludothèque, les professeurs eux-mêmes puissent trouver et utiliser des ressources pour la classe (des jeux qui deviendraient à l'usage de véritables « kits pédagogiques ») ? Réseau Canopé, très alerte sur la question de la ludification, a conçu le site « Apprendre par le jeu » où le « kit pédagogique » est défini comme :

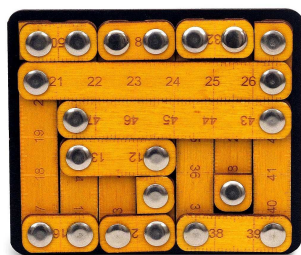
*« Un dossier pratique pour permettre une prise en main facile des jeux dans un contexte scolaire. Sur une même thématique, nous vous proposons des éléments de contexte, de langage, de mise en œuvre de séances en classe. Chaque kit pédagogique a la même structure afin de faciliter sa lecture et son appropriation. **Découvrir des jeux** : définition et panorama du thème au regard des possibilités*

286 DELACROIX, Florie. « Fiche InterCDI. Monter une ludothèque ». In : GIACOMOTTO, Gabriel. *Op. Cit.*

offertes par l'utilisation des jeux. **Objectifs pédagogiques** : une contextualisation de la thématique par rapport aux programmes et aux axes prioritaires. **Utiliser les jeux en classe** : comment préparer et animer une séance et quels outils utiliser pour évaluer l'élève au regard de la spécificité du jeu ? **Une sélection de jeux sur la thématique. Une bibliographie et une sélection de ressources complémentaires.** »²⁸⁷

Nous considérons que chacun des jeux mis à disposition au CDI doit avoir un intérêt ou éducatif ou pédagogique pour l'ensemble des usagers (professeurs, élèves ...). Ici nous proposons une approche typologique des différentes ressources possiblement acquises dans le cadre du développement d'une politique du jeu au sein du CDI. Notons qu'il ne s'agit que d'une sélection purement indicative qui ne vise ni à être la plus complète ni la plus plébiscitée par le public apprenant. Nous nous sommes appuyé sur les pratiques observées sur le terrain ainsi que sur les suggestions et avis récoltés durant l'enquête :

- **Des jeux de concentration** : pour favoriser l'attention et la réflexion chez l'élève
 - Des casses-têtes d'inventeur (le *Tough Measure* de Jean-Claude Constantin, l'*Atome* de Archimède, le *Cerf-Volant* de Benjamin Franklin ou encore des variantes du *Perplexus* du magicien Michael McGinnis)



Tough Measure
Source :

<https://www.logicagiochi.com/fr/tough-mea>



Cerf-volant
Source :

<https://www.natureetdecouvertes.com/enfant/jeux-societe/casse-tete/coffret-5-casse-tetes-30192420>

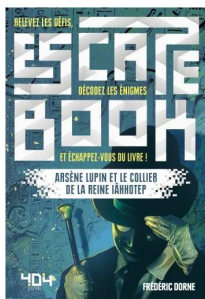


Atome
Source :

<https://www.logicagiochi.com/fr/l-atome-d-archimede-eureka>

²⁸⁷ RÉSEAU CANOPÉ, « Utiliser les jeux dans sa pratique pédagogique » (en ligne). In : RÉSEAU CANOPÉ, *Apprendre par le jeu*. Réseau Canopé, 2020. (consulté le 29/04/2020). Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/apprendre-par-le-jeu/utiliser-les-jeux-dans-sa-pratique-pedagogique.html#bandeauPtf>

- Des livres-jeux (la collection « *Frigiel et Fluffy : Le livre dont tu es le héros* », la collection des « *Escape Books* » ou autres livre d'énigmes...) permettant l'alliance du jeu et de la lecture !



Escape Book

Source :

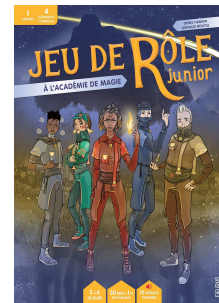
<https://livres-jeux.fr/escape-book-arsene-lupin-et-le-collier-de-la-reine-iahhotep/>



Frigiel et Fluffy

Source :

<https://livres-jeux.fr/frigiel-et-fluffy-la-bd-dont-tu-es-le-heros/>

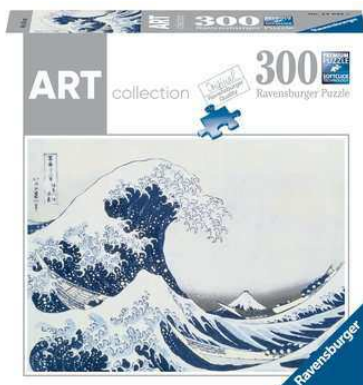


Jeu de rôle Junior

Source :

<https://livres-jeux.fr/a-la-cademie-de-magie-jeu-de-role-junior/>

- Des puzzle, des coloriages ...



La Vague d'Hokusai
Notre Dame de Paris 3D

Source :
<https://www.ravensburger.fr/produit/puzzle-3d-notre-dame-de-paris-13523/>
<https://www.ravensburger.fr/produit/puzzle-art-hokusai-14845/>

Il est à noter qu'il est intéressant de pouvoir faire des parallèles entre jeu et culture : les casses-têtes ont souvent été inventés par des grands scientifiques, de nombreux livres-jeu reprennent les trames de romans célèbres, les puzzle (en 2D et 3D) permettent de présenter des grands chefs d'oeuvres artistiques ... Toute une documentation peut être réfléchiée en parallèle de l'acquisition de ces jeux.

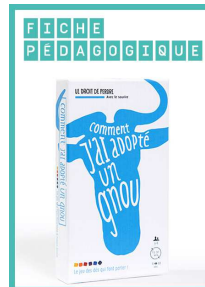
- **Des jeux de logique :** pour favoriser la réflexion et l'esprit critique chez l'élève

➤ Jeux de plateau (échecs, dames, majong ...)

Ici encore peuvent être trouvés de nombreux jeux inventés par des grands inventeurs, créés dans des contextes historiques importants ...

- **Des jeux de coopération :** pour favoriser le travail d'équipe et la capacité à s'adapter chez l'élève

- Jeux de plateau
- Jeux de cartes
- Jeux de communication

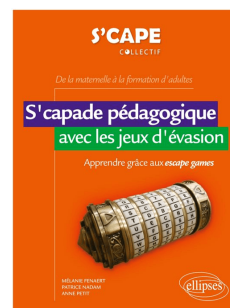
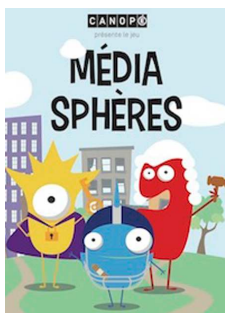


Comment j'ai adopté un gnou
(jeu de cartes et de dés - de communication pour créer des histoires)

Source :

<https://www.reseau-canope.fr/notice/comment-jai-adopte-un-gnou.html>

- **Des jeux pédagogiques :** pour rechercher à modifier ses pratiques pédagogiques (à destination des professeurs)



S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion
(jeux d'évasion (et d'apprentissage))

Source :

<https://www.reseau-canope.fr/service-media-spheres-jeux-d-evasion-pour-developper-la-citoyennete-numerique.html>

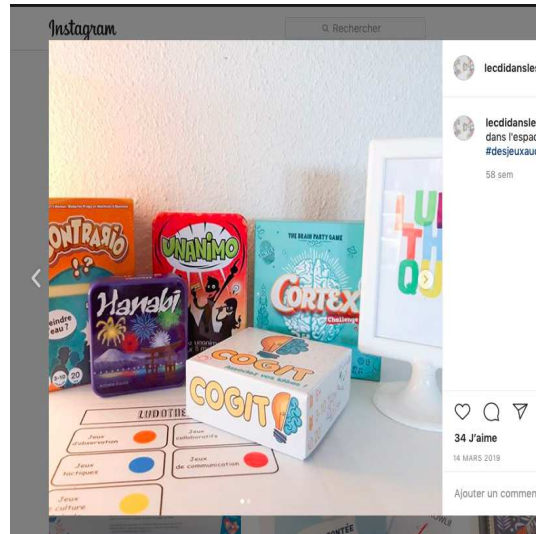
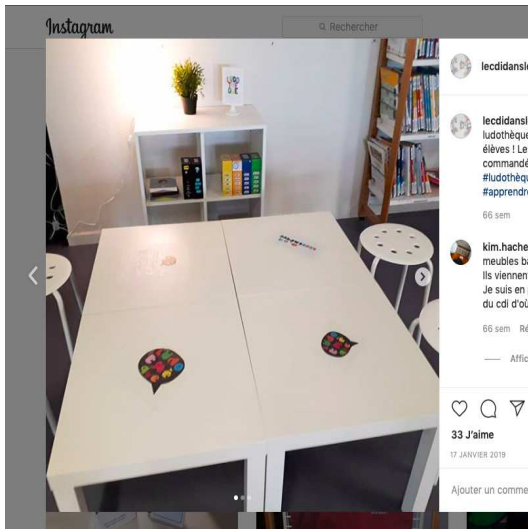
Enfin, notons que des prolongations numériques de la ludothèque peuvent être mises en place avec la recherche sur le long terme de mise à disposition de jeux numériques éducatifs (appelés aussi *serious games*) sur le portail documentaire²⁸⁸ :

- Jeux Pédago : plate-forme de jeux pédagogiques pour réviser ses acquis par discipline et par niveau (disponible sur : <http://www.jeuxpedago.com/>)
- Mathador : plate-forme de jeux mathématiques (disponible sur : <https://www.mathador.fr>)
- Stop à la violence : un jeu d'enquête numérique pour prévenir du harcèlement scolaire (disponible sur : <https://www.stoplaviolence.net/game#acceuil>)
- @miclick : un jeu sérieux d'éducation aux réseaux sociaux numériques (disponible sur : <http://amiclik.ac-orleans-tours.fr/php5/amiclik/index2.php>)

- **Développer des « bulles » au sein du CDI**

En développant la question du jeu, nous nous sommes très vite aperçu que les modalités pouvaient poser problème. Dans notre analyse, nous avons surtout souligné le fait que le jeu était une source de distraction immense pour les usagers au sein du CDI. Si nous partons du principe que les élèves ont un accès permanent et encadré à la ludothèque, il semble nécessaire de se demander comment adapter l'espace de sorte à ce que soient clairement identifiées des « zones » ou des « bulles » dédiées à une activité particulière, par exemple le jeu :

288 Nous l'avons expliqué précédemment : lors de nos recherches, nous nous sommes peu attardé sur cette question étant donné que nous ne voulions pas multiplier les expérimentations de jeux et que nous voulions nous concentrer sur la question de la déconnexion et du retour à un format plus traditionnel du jeu.



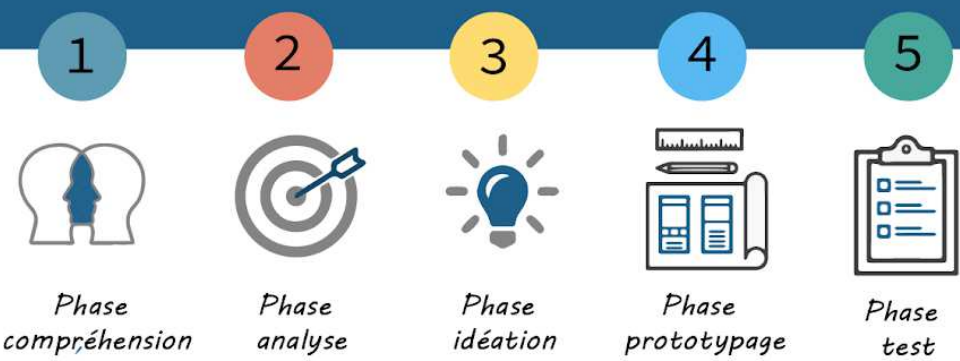
Dans le prolongement des idées développées autour de la question du « tiers-lieu », nous nous posons la question de la possible adaptation du CDI en un 3C (un Centre de Connaissances et de Culture)²⁸⁹, c'est-à-dire un espace subdivisé en différents micros-espaces (des « bulles ») où les usages sont diversifiés et ne rentrent pas en contradiction les uns avec les autres afin que chacun puisse venir sans être une source de distraction ou de gêne pour les autres. Certains professeurs-documentalistes réfléchissent depuis plusieurs années, nous l'avons vu, à la question de la transformation des espaces. La restructuration des espaces et la question de la médiation par l'espace reposent sur la réflexion plus élargie du *Design*

Source : <https://www.instagram.com/lecdidanslesnuages/>

Thinking
appliquée
à la
question
de
l'espace :

LE DESIGN THINKING

Minimisez les risques de l'innovation en engageant les utilisateurs pour réaliser, tester et affiner les concepts.



289 Voir p.

- | | | | | |
|--|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Identifiez les besoins des utilisateurs - Observez - Interviewez - Ecoutez - Posez des questions | <ul style="list-style-type: none"> - Définissez le périmètre - Identifiez le modèle - Faites des hypothèses | <ul style="list-style-type: none"> - Venez avec des solutions - Expérimentez - Co-créez avec les membres de l'équipe - Brainstormez | <ul style="list-style-type: none"> - Récupérez des feedback - Apprenez des utilisateurs - Affinez les concepts | <ul style="list-style-type: none"> - Réalisez des enquêtes - Évaluez - Faites des itérations |
|--|--|---|---|---|

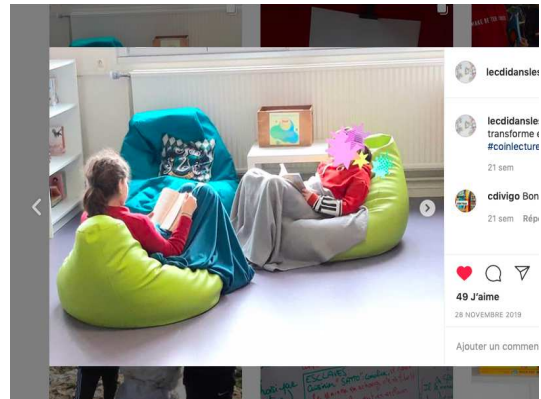
Le *Design Thinking* permet de comprendre ce qui doit être pris en compte au-travers de phases d'expérimentation et de test. Aussi, pour apparaître toujours accessible au plus grand nombre, le CDI doit être vu de manière constante sous cet angle d'analyse au travers des yeux du professionnel.

De nombreux professeurs-documentalistes ayant eu recours à ces stratégies de *Design Thinking* se mobilisent sur les réseaux sociaux pour partager leurs pratiques et leurs expérimentations quant à la création de « bulles » à l'intérieur des CDI. Leur objectif est de chercher à adapter et diversifier les usages en restructurant les espaces et de favoriser une atmosphère propice à la « détente » et à la concentration studieuse pour lire :

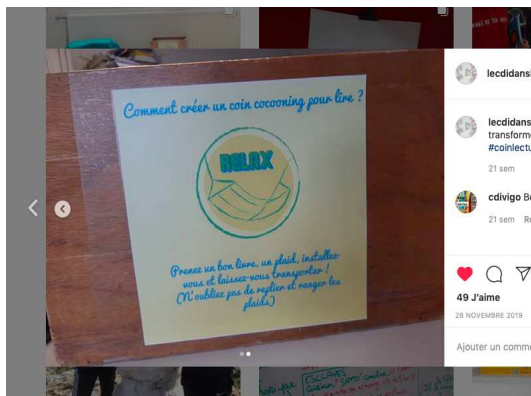
➤ **Des bulles de lecture ...**



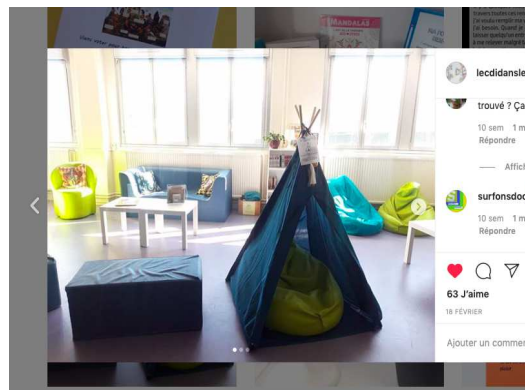
Source : <https://www.instagram.com/p/B7KCGNMBTbn/>



Source : <https://www.instagram.com/p/B5Z49dgr3L/>



Source : <https://www.instagram.com/p/B5Z49dgr3L/>



Source : <https://www.instagram.com/p/B8tYTskqC-c/>

➤ Des bulles pour travailler et coopérer ...



Source :

<https://www.pedagogie.ac-nice.fr/docazur/index.php/traam/traamdocumentation/1521-la-bulle-du-cdi-college-paul-cezanne-brignoles>

Adapter et restructurer l'espace, c'est être à l'écoute des besoins des élèves. En cherchant à développer différents espaces à l'intérieur même du CDI, il est nécessaire de

prendre en compte la diversité des publics et des besoins... De nombreux professeurs-documentalistes ont cherché à repenser les espaces suite au développement du projet « ArchiClasse » présenté par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2017 et après la parution du rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie par Catherine Becchetti-Bizot, Guillaume Houzel et François Taddei en 2018 qui souligne la nécessaire question de la refondation des espaces pour favoriser les apprentissages et les pratiques aujourd'hui :

« Dans une société apprenante, chaque individu doit pouvoir à son niveau construire et partager ses connaissances et ses découvertes avec les autres, documenter ses apprentissages, disposer des ressources, des lieux et des accompagnements nécessaires pour progresser mais aussi pour permettre à d'autres de s'en inspirer et d'améliorer leurs pratiques »²⁹⁰

La question de la restructuration des espaces et de la création de « bulles » en fonction de besoin-cible apparaît comme une perspective à réfléchir nécessairement pour créer des bulles de confort pour les élèves et notamment pour susciter l'envie de lire d'une façon originale. Ce type de médiation en faveur de la lecture (ou encore de la concentration, de la créativité, du travail, du développement des compétences de l'élève-apprenant...) par l'espace revêt ici une dimension symbolique : qu'est-ce que nous cherchons à transmettre en adaptant l'espace en « îlot », en « bulle », en « cocon » sinon la promotion de pratiques et d'usages encadrés et favorisant des compétences essentielles pour les élèves aujourd'hui ?

Les limites d'un tel projet, notons-le, est bien sûr le développement d'un budget en conséquence des travaux entrepris pour la refondation des espaces... Comme l'explique Perrine Chambaud dans un *vademecum* sur les « construction et (ré) aménagement du CDI », il est nécessaire de « *prévoir un budget minimum* » :

« Il n'existe pas de règle nationale en matière de budget de fonctionnement du CDI. Les disparités sont d'ailleurs très importantes selon les académies et mêmes les établissements concernés (1). Les besoins ne sont évidemment pas les mêmes qu'il s'agisse d'un collège, d'un lycée général ou professionnel, d'un petit ou d'un gros établissement, d'un établissement en zone rurale ou urbaine... Une solution

290 TADDEI, François. *Un plan pour co-construire une société apprenante*. (en ligne). 2018. (consulté le 29/04/2020). Disponible sur : <http://cardie.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/19/2018/04/Un-plan-pour-co-construire-une-societe-apprenante.pdf>

d'harmonisation pourrait peut-être reposer sur un montant national moyen affecté de critères permettant des barèmes correctifs à la hausse ou à la baisse en fonction du contexte. Il n'y a pas non plus de prescription en matière de financement du premier fonds documentaire. Il arrive même qu'il soit reporté voire oublié dans les prévisions budgétaires des collectivités, ce qui n'est en général pas le cas des budgets de premier équipement mobilier ou numérique. Son obtention peut également être subordonnée à la présentation d'un projet d'acquisitions. »²⁹¹

- **Repenser les espaces documentaires**

La question des espaces documentaires et de leurs présentations continuent de nous poser question. À l'appui de l'avis formulé des élèves, les rayonnages, notamment des fictions, gagneraient à être repensés. Alors même que la médiation numérique, notamment les usages du portail documentaire et de ses outils intégrés, semble être un outil essentiel pour la circulation au sein des espaces, nous nous posons la question de l'adaptation des rayons eux-mêmes au sein de l'espace. En l'état actuel des choses, de façon générale, dans les bibliothèques et les CDI, les fictions sont rangées par ordre alphabétique. Pourtant, les élèves sont nombreux à solliciter l'adaptation des rayons à leurs besoins et ceux-ci sont verbalisés par les élèves sous forme de mot thématique. Aussi, nous nous interrogeons sur la légitimité qu'il y aurait à refonder en profondeur l'organisation du fonds fiction des CDI en fonction de grandes thématiques et grands genres, notamment les plus plébiscités par les collégiens et les moins « genrés » possibles :

- La thématique « SFFF » : Science-fiction, Fantasy, Fantastique (avec tous les sous-genres littéraires affiliés)

291 CHAMBAUD, Perrine. « Vademecum. Construction et (ré) aménagement du CDI » (en ligne). In : VINCENT, Thierry. *Site des Profs Docs de Guyane. Professeurs documentalistes & CDI*. 2018 (consulté le 29/04/2020). Disponible sur : <https://doc.dis.ac-guyane.fr/Vademecum-Construction-et-re-amenagement-d-un-CDI.html>

- La thématique « historique » : Histoire, témoignages, chevalerie, mythologie...
- La thématique « aventure » (avec tous les sous-genres littéraires affiliés)
- La thématique « vie » : amitié, sentiments, adolescence, sports et passions...

Les élèves ont été très demandeurs d'un fonds fiction plus visible, leur permettant de s'y retrouver plus simplement. Entreprendre la démarche de classement par thématique pourrait être une alternative. Peuvent être entrepris ainsi tout un travail de classement adjoint à une refondation de la signalétique...

Ce qu'on peut cependant imputer à cette perspective de refondation est le fait que rares sont les centres de documentation et les bibliothèques où une telle refonte des espaces documentaires est envisagée. Aussi, nous exposons les élèves à la difficulté de devoir s'adapter à de nouveaux espaces une fois qu'ils auront quitté l'établissement où une telle adaptation du fonds fiction a été entreprise...

La restructuration des espaces implique de faire des choix tranchés qui ne font pas consensus au sein de tous les CDI et de toutes les bibliothèques. Mais elle nous paraît tout à fait nécessaire aujourd'hui si nous voulons voir évoluer les pratiques et les usages, voir se renouveler les profils des usagers et entrevoir pour le plus grand nombre des perspectives d'ouverture à la lecture...

2. Sanctuariser et désacraliser les espaces du CDI

« Sanctuariser. Paul Valéry annonçait un futur où, pour être libre, il faudrait construire des cloîtres isolés où les ondes n'entreraient pas, pour y mépriser les effets de masse, de nouveauté et de crédulité. La prophétie de l'écrivain est devenue une nécessité de civilisation. L'établissement de zones hors connexion à

l'image des zones non-fumeurs relève de la santé publique. Les écoles, lieux de savoir, de prière, de débats, de réunions : recevoir, célébrer, transmettre, pour reprendre la célèbre trilogie d'Emmanuel Levinas, se fait en coupant la dépendance numérique. [...] Préserver. Ce qui est vrai pour l'espace l'est également pour le temps. Que l'on parle de pause ou, à l'instar des Anglo-Saxons, de la possibilité de « take a break », la reconquête de nos existences passe par notre capacité à définir des moments sans connexion, et surtout sans interaction sociale numérique. »²⁹²

Prôner des moments de déconnexion dans nos CDI et promouvoir des activités requérant de prendre son temps, de mobiliser son attention profonde (la lecture, le travail de création ou encore l'effort intellectuel) sont les fondements sur lesquels il semble nécessaire de s'appuyer pour chercher à les sanctuariser. Tout d'abord dire que la lecture ne peut se faire que support papier est faux, étant donné qu'il existe des supports de lecture de fiction numériques (e-book, webcomics ...). Aussi, si nous cherchons à développer une sorte d'hygiène numérique chez nos usagers, il est important de chercher à proposer des temps de déconnexion comme des temps de connexion bien investis... De plus, comme nous l'avons noté précédemment, une déconnexion totale de nos CDI ne saurait présenter d'intérêt du fait de toutes les plus-values réelles et expériences inédites que le numérique peut procurer à l'utilisateur. La déconnexion nous apparaît aujourd'hui certes importante, mais il nous semble nécessaire de l'encadrer et de dégager des modalités de concrétisation dans le temps en parallèle de modalités de connexions efficaces sur d'autres temps où le numérique serait à l'usage (dans le cadre pédagogique, éducatif ou encore dans un cadre collectif ou individuel de divertissement).

- **Consacrer des heures au CDI dédiée à la lecture**

Les professeurs-documentalistes ont un certain nombre de missions à charge. La mutation du métier n'est pas sans questionner sur le rapport que les professeurs ont aujourd'hui à la lecture. Dans un numéro spécial d'InterCDI datant de 2014, un professeur-

292 PATINO, Bruno. *Op. Cit.* pp.159-160

documentaliste soulignait qu'entre toutes ses tâches il s'était rendu compte qu'il n'avait plus le temps de lire. Il proposait de revoir la lecture comme une tâche à part entière à accomplir non plus « à la maison » mais sur le lieu de travail, pour sensibiliser les élèves à la lecture, susciter leur curiosité, leur montrer que nous lisons aussi les mêmes livres qu'eux²⁹³.

« Les enseignants-bibliothécaires doivent lire énormément. Ayez toujours un livre à portée de main. Transportez-le partout. Ayez en tête un grand choix de livres qui intéressent les garçons. Soyez toujours prêts à parler aux gars de ce qui est bon. Écoutez-les pour les connaître et savoir ce qu'ils veulent et pour arriver à les motiver – à les émouvoir – et à les aider à progresser au prochain niveau, quel qu'il soit pour eux. Partagez votre passion de lire et n'arrêtez jamais de lire, de parler et de partager.»²⁹⁴

Nous considérons que la mise en place d'heures dédiées à la lecture, autant pour les élèves que pour le professeur-documentaliste (et tout autre professeur ou membre de l'équipe éducative et pédagogique par ailleurs!) chaque jour, chaque semaine semble une perspective-clé pour soutenir une dynamique en faveur de la lecture auprès des élèves...

Bien sûr, les dispositifs se développent à l'échelle des établissements : « Silence, On lit ! », les « Quart d'heures lecture », « SOL (Si On Lisait) » et autres « Nuits de la lecture » sont autant de dispositifs visant à remettre la lecture au coeur des pratiques à l'école. À l'échelle du CDI, cela serait intéressant de bloquer des créneaux d'heures entières où tout usager (professeur ou élève) s'engage à lire s'il vient au CDI. De façon générale, les professeurs-documentalistes mettent en place ce système sur les pauses méridiennes ou en lançant des clubs de lecture. La limite, si l'on s'arrête à la banalisation sur ces temps de pause ou dans le cadre d'un club, c'est que nous risquons de toucher un échantillon très restreint d'élèves. Réfléchir à la politique de la lecture est un axe de travail à part entière que le professeur-documentaliste devrait prendre en compte encore aujourd'hui...

293 *Lecture(s)*. InterCDI. Numéro spécial (N°250). Paris : 2014. 91 p.

294 SHOEMAKER, Joel. « What is the Best Thing a Teacher-librarian can do to Encourage Boys to Read ? ». 2003, p. 33. In : EDUCATION ONTARIO, *Op. Cit.* p. 34

- **Créer des ponts entre le livre et le numérique**

Pour promouvoir la lecture, nous l'avons vu, il est essentiel de s'attarder sur la question de la médiation. La médiation numérique (qui nécessite de maîtriser les outils numériques, d'en connaître les avantages et les inconvénients, d'être à même de les présenter et de les adapter au public ...) est le prérequis fondamental d'une médiation numérique efficace. Les idées peuvent être nombreuses pour allier lecture et numérique dans l'objectif d'encourager les élèves à la lecture.

➤ **La promotion audiovisuelle des livres**

Nous continuons de croire que la promotion audiovisuelle des livres par le biais de la conception de contenu audiovisuel type Book Trailer ou encore « review BookTube » est une possibilité sans précédent pour amener des non-lecteurs à la lecture. Mais pour se faire, nous l'avons vu, il faut des élèves motivés.

Demander à un élève de faire la promotion d'un livre qu'il n'a pas aimé ou qu'il n'a pas lu entièrement n'aurait pas de sens... Aussi, mobiliser des élèves volontaires et motivés s'avère être une perspective plus intéressante. Pour aller au-delà du traditionnel « club de lecture », nous entrevoyons la perspective de proposer aux élèves un club « lecture et média » pour les mettre à contribution dans le processus de médiation numérique. Au sein d'un tel club encadré par le professeur-documentaliste (et pourquoi pas avec d'autres professeurs de disciplines intéressés?) il semble essentiel de mettre en avant des lignes de conduite telles que : la création de contenu audiovisuel, les principes et outils de la médiation numérique, le traitement de l'information ... qui sont autant de compétences à développer chez l'élève.

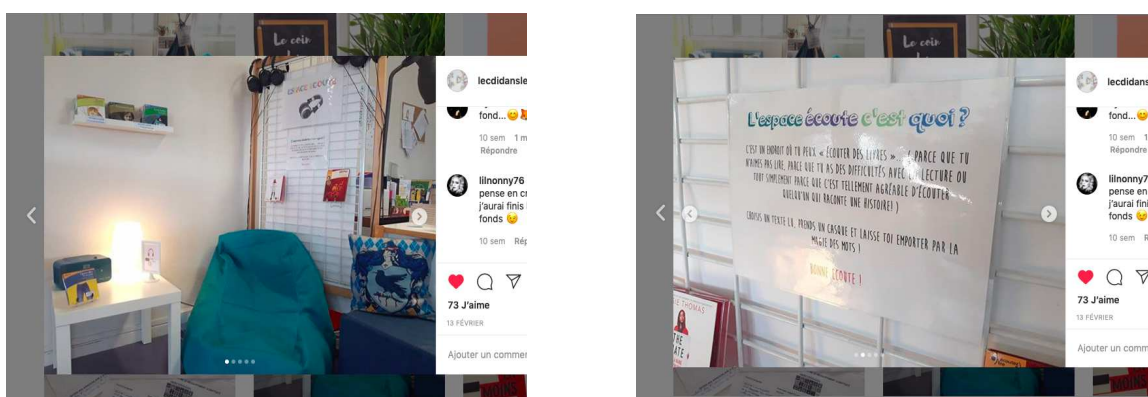
Peuvent être envisagées maintes perspectives qui ne sauraient être ici que des propositions théoriques à tester et à adapter sur le terrain :

- Création de BookTrailers ou « reviews » hébergés sur un réseau social (type YouTube, Instagram ou encore TikTok) et mis en lien sur le portail documentaire du CDI

- Développement d'un réseau social du CDI
- Lancement d'un projet de webradio de critiques littéraires et / ou de lecture d'extraits coup de coeur
- Participation à des défis littéraires en lien (ou non) avec le numérique (Babelio, réseaux sociaux)...

Ces quelques idées visent à être dans l'air du temps, à mobiliser les outils et les applications les plus plébiscités à l'heure actuelle et doivent être adaptées au fur et à mesure du développement de ces outils et de leurs usages. Nous parlons de développer ces stratégies avec un groupe restreint d'élèves, mais au demeurant la perspective de se lancer dans des projets de promotion de la lecture de cet acabit reste tout à fait envisageable dans le cadre d'un partenariat innovant entre le professeur-documentaliste et les professeurs de lettres pour faire vivre le fonds du CDI et encourager la lecture à l'ère du numérique de la façon la plus étendue possible.

➤ L'audiobook comme nouveau rapport au livre



Source : <https://www.instagram.com/lecdidanslesnuages/>

S'il s'agit d'entrevoir le livre comme un outil permettant l'émancipation et le moyen de s'échapper, nous ne voyons aucun inconvénient à aller vers de nouvelles formes du livre. À l'ère du numérique s'est développé un nouveau medium, l'audiobook, le livre-audio, un livre lu par un professionnel et se présentant sous forme numérisée :

*« Livre audio, livres lus, audiolivre, audiobook : les noms diffèrent, mais désignent le même objet culturel. Créé au même moment que le phonographe et que la possibilité d'enregistrer des sons sur un support, le livre audio a depuis connu bien des formats, de la K7 au CD en passant par la clé USB et le fichier MP3. »*²⁹⁵

Né dans les années 2000, le livre audio est encore très peu utilisé en France :

*« Selon les résultats de l'enquête, près d'un Français sur cinq a déjà écouté un livre audio, et un sur dix en achète régulièrement. Ainsi, 82 % des personnes consultées n'ont jamais écouté de livres audio, mais 14 % se déclarent tout de même intéressées par ce mode de lecture. »*²⁹⁶

Les chercheurs sont unanimes. Aujourd'hui, la majorité des personnes qui se tournent vers l'audiobook sont des lecteurs très réguliers qui sont en quête de nouvelles expériences. Nous considérons cependant qu'introduire l'audiobook dans un espace où nous voyons entremêler lecteurs réguliers et non-lecteurs peut permettre d'encourager la lecture auprès de ces derniers, si nous faisons le pari qu'ils seront intrigués par la proposition de nouvelles possibilités de vivre une expérience littéraire...

Ce que nous recherchons, c'est à gagner la confiance de nos élèves, leur montrer que le livre et la lecture sont à la portée de tous et qu'il y a toute sorte de moyens de venir au livre même pour celui qui ne lit pas. Faire de l'acquisition d'audiobooks un pan à part entière d'une politique d'acquisition semble être une perspective à mettre en place et tester pour voir son

295 « Entre la lecture et l'écoute : livre audio, mode d'emploi » (en ligne). In : *ActuaLitté*. 2020. (consulté le 29/03/2020). Disponible sur : <https://www.actualitte.com/dossiers/entre-la-lecture-et-l-ecoute-livre-audio-mode-d-emploi/43?p=2>

296 DAHL, Raphaël. « Quelles sont les pratiques des Français en matière de livres audio ? » (en ligne). In : *Lettres numériques*. 2017. (consulté le 29/04/2020). Disponible sur : <http://www.lettresnumeriques.be/2017/06/30/quelles-sont-les-pratiques-des-francais-en-matiere-de-livres-audio/>

efficacité auprès des élèves. En outre, un moyen bien plus simple, plus « humain » serait la mise en place de « siestes contées » pour les élèves : c'est-à-dire des temps banalisés (en fin de journée, sur des temps de pauses méridiennes...) durant lesquels les élèves peuvent venir au CDI pour écouter un intervenant (un professeur ou un conteur professionnel) faire la lecture. Cela apparaît comme un moyen efficace de promouvoir la lecture, de donner envie aux élèves et de leur offrir des perspectives littéraires nouvelles...

➤ Le développement de ponts culturels

La question des acquisitions de ressources demeure au cœur de la problématique de la lecture et du divertissement : en effet qu'acceptons-nous au sein d'un CDI et que refusons-nous ? Tout au long de nos recherches, nous avons mis en avant la question de la place et de la promotion de la lecture de « divertissement ». Tous les professionnels du livre ne s'entendent pas sur l'acceptation de ce terme, nous l'avons vu...

« Je propose un préalable : arrêtons de parler de « lecture plaisir » quand on parle de « lecture loisir » ! Pourquoi les lectures imposées en cours de français n'aurait-elle pas le droit d'être qualifiées de lecture plaisir ? Ne donnons pas aux élèves (et à nos collègues) l'impression de travailler dans deux sphères opposées. Nos collègues ont eux-aussi le souci du plaisir pris par les élèves à découvrir de grands textes, même si certains revendiquent que ce n'est pas leur objectif premier, et qu'ils ne sont pas là pour apporter du plaisir aux élèves, mais des connaissances et de la culture. De la même manière, une lecture-loisir ne donne pas toujours du plaisir, elle peut être documentaire, utilitaire... »²⁹⁷

Bien sûr, nous n'avons jamais entendu faire une séparation entre les « lectures imposées » et les « lectures loisir », mais il nous semble fondamental de bien souligner ce fait... Pour donner du sens aux lectures imposées à l'école, il serait intéressant d'explorer les thématiques qu'elles abordent et de leur trouver un ancrage contemporain pour les mettre en relation avec des lectures contemporaines. Pour se faire, il nous semble nécessaire de travailler main dans

297 POMMERAU, Claire. « Promotion de la lecture loisir : les actions qu'un professeur-documentaliste peut mener seul » (en ligne). In : DOC POUR DOCS. *Promouvoir la lecture de fiction. Projets pédagogiques*. 2013 (consulté le 29/04/2020). Disponible sur : <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article479>

la main avec l'équipe des professeurs de lettres pour être au fait des corpus qu'ils constituent chaque année. Cela peut permettre d'explorer des thématiques, de trouver des ouvrages permettant d'approfondir des thématiques sous des angles variés et de les mettre à disposition des élèves au CDI. Au cours de notre année de stage, à plusieurs reprises nous avons eu des demandes spécifiques de la part d'élèves de tout niveau confondu voulant lire des livres « en rapport » avec un livre lu en cours (soit une suite, soit un roman explorant la même thématique...). À l'image des « pages associées » ou des résultats algorithmiques des plateformes comme Netflix ou Amazon qui proposent du contenu en fonction de ce qu'on a aimé ou de ce qu'on a le plus regardé (« si vous aimez ceci... vous aimerez sûrement... »), nous entrevoyons la perspective de construire toute une politique d'acquisition tournée autour de ce principe en nous appuyant sur les programmes de français des élèves ainsi que sur les corpus spécifiques constitués par les professeurs de français. Cela nous permettrait d'enrichir le fonds en proposant du contenu préférentiel aux élèves, en fonction de thématiques-cibles, et de sorte à proposer des ressources les plus actuelles possibles, en relation avec des grandes œuvres de la littérature.

Le sculpteur Auguste Rodin a écrit : « *Je n'invente rien. Je redécouvre* ». Tous les arts, de la littérature au cinéma, n'ont cessé de réécrire les mêmes histoires siècle après siècle. Le travail du professeur-documentaliste, conjointement avec ses collègues, serait de mettre en évidence ces ponts culturels, ces influences qui peuvent exister par exemple entre un roman du 19^e siècle et la dernière série Netflix ou le dernier film en vogue. Plus concrètement :

Prenons par exemple la thématique du roman d'aventures et plus spécifiquement de la piraterie qui sont des thématiques exploitées en cinquième dans les programmes de français. Aujourd'hui des classiques tels que *L'Île au Trésor* de Robert Louis Stevenson (1882), *Peter Pan* de James Barry (1911) ou encore *20.000 lieues sous les mers* de Jules Verne (1869) sont des ouvrages qui ne semblent plus attirer énormément d'élèves. La lecture de ces classiques est vue comme une contrainte. Notre question est alors : comment pouvons-nous toucher un maximum d'élèves et leur montrer que ces lectures peuvent trouver résonance en eux encore aujourd'hui ? En proposant une sélection thématique « spéciale pirate » en essayant de créer des « ponts culturels » que les élèves sont à même d'identifier. Alors pourquoi ne pas s'appuyer sur un ensemble de références que les élèves connaissent, telles que *Pirates des*

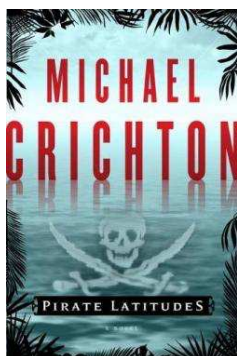
Caraïbes ? Un champ de possibles en termes d'acquisition et de proposition de lecture s'offre à nous et à nos élèves. En effet, si *Pirates des Caraïbes* a été à la base une trilogie fantastique qui s'est achevée en 2007, la saga a connu un regain par la suite avec la sortie de deux opus dont le dernier en 2017, *Pirates des Caraïbes, La Vengeance de Salazar*. S'appuyer sur des objets culturels qui parlent aux élèves nous semble être un bon levier pour les amener vers la lecture de classiques, tels que ceux présentés ci-dessus, mais plus encore, la lecture d'ouvrages qu'ils n'auraient peut-être pas forcément découverts s'ils n'avaient pas été mis en relation avec des objets culturels connus. Par exemple :



Sur des mers plus ignorées

Tim Powers (1987)

C'est en 1718 que Jack devint un pirate des Caraïbes... Il voguait vers le nouveau Monde quand son navire fut attaqué par des pirates. La capitaine lui proposa de mourir tout de suite ... ou de devenir l'un d'entre eux. Le choix fut vite fait! Il dut rapidement apprendre à manier aussi bien la grand-voile que le sabre d'abordage. Mais c'est pour sauver une belle jeune fille que Jack allait devoir affronter les plus sinistres dangers: magie vaudoue, zombies, puissances maléfiques et par-dessus tout le terrible Barbe-Noire, à la recherche de la fabuleuse fontaine de Jouvence...



Pirates

Michael Crichton (2010)

La Jamaïque, 1665. Port Royal, la capitale, est un véritable coupe-gorge où il n'est pas prudent de s'installer. Pourtant, le capitaine Edward Hunter y voit un lieu favorable pour faire fortune, il suffit seulement de s'y entendre en piraterie. Bientôt, la nouvelle circule qu'un galion espagnol plein de trésors est à quai dans le port voisin de Matanceros. Hunter décide alors de mettre sur pied une équipe pour s'emparer du galion...



La très honorable ligue des pirates (ou presque)

Caroline Carlson (2015)

Hillary, une jeune fille de bonne famille qui rêve de devenir pirate, s'enfuit de son pensionnat pour embarquer sur le navire d'un terrible corsaire, la Terreur des Pays du Sud sous le commandement de Jasper Fletcher, un redoutable pirate, qui s'est lancé à la conquête d'un bien étrange trésor, le trésor de l'Enchanteresse...

Par bien des aspects, cette sélection thématique rappelle la saga Disney. Notons par ailleurs, le roman de Tim Powers est l'ouvrage qui a inspiré le scénario de *Pirates des Caraïbes et la*

fontaine de jouvence. Travailler à l'élaboration d'acquisitions thématiques et à des expositions thématiques permettant aux élèves de découvrir des genres littéraires ayant façonné la culture contemporaine apparaît comme une piste intéressante à exploiter pour favoriser la promotion de la lecture auprès du plus grand nombre... C'est toutefois par la mise en place d'une veille active pour être au fait des sorties culturelles qui touchent le plus grand public (sorties de série, de jeux vidéo, de films...) que nous entrevoyons cela comme l'une des perspectives majeures pour développer une politique d'acquisition en adéquation avec le siècle dans lequel grandissent et se construisent nos élèves.

• • •

Les perspectives de professionnalisation sont nombreuses et nous voyons tous les avantages qu'il y a à essayer d'approfondir celles-ci en accord avec les missions qui sont assignées aux professeurs-documentalistes :

- la promotion de la lecture et plus largement de la culture au sein du CDI en s'appuyant sur les éléments de la culture numérique mais pas que...
- des actions de médiation (humaine et numérique) pour mettre en avant les ressources du CDI auprès de l'ensemble de la communauté éducative
- la mise en oeuvre d'une éducation aux médias et à l'information (ici le livre et le numérique comme médias) concrète au sein du CDI en oeuvrant à la restructuration des espaces ainsi qu'à la redéfinition des usages et des pratiques de lecture et du numérique au sein de l'espace du CDI

CONCLUSION

Les discours alarmistes déclenchant les sirènes d'alerte censées nous prévenir d'une « crise de la lecture » à l'ère du numérique sont bien plus vieux que ce que les défenseurs de la lecture veulent bien souvent l'admettre... L'argument selon lequel il existerait aujourd'hui une concurrence entre l'outil numérique et la lecture (du fait que celui-là serait l'objet d'une appétence plus grande que celle-ci) ne saurait être totalement justifiée ! En effet, les élèves qui ont contribué à donner corps à nos recherches nous le montrent bien : la lecture comme activité de divertissement fait partie des pratiques et des usages d'une majorité de jeunes ! Nous avons très vite senti la nécessité qu'il y a de préciser notre

discours : de quel « type » de lecture parlons-nous ? Rappelons les propos de Franck Amadieu qui explique qu'il en existe de plusieurs sortes sur plusieurs supports : la lecture numérique, de bandes dessinées, de mangas, de romans... L'idée selon laquelle aujourd'hui à l'ère du numérique il y aurait une désaffection de l'activité de la lecture par les jeunes nous permet de montrer que tout type de lecture n'est pas remis en cause mais qu'il s'agit bien d'un type en particulier qui n'a eu de cesse de poser question depuis sa création : la lecture de romans.

À travers nos recherches, nous avons pu mettre en évidence le fait que la question de l'affection ou de la désaffection de la lecture est plus complexe qu'elle n'y paraît et que pour avoir la prétention de pouvoir apporter des éléments de réflexion, il faut prendre en compte un certain nombre de variables qui seraient à même d'expliquer cette désaffection. En outre, l'une de nos hypothèses qui était de montrer du doigt le numérique comme facteur explicatif de cette désaffection est partiellement infirmée. En effet, tout expliquer par le numérique serait faux, mais « *nier toute forme d'implication* » le serait tout autant²⁹⁸. C'est donc bien tout un ensemble de variables selon nous qui conduit un jeune à être moins attiré par la lecture que par une autre activité, et non pas le seul « fléau » numérique comme le prétendent certains de ses détracteurs. Et l'état du lecteur, sa sensibilité, son milieu socio-culturel d'origine, ses difficultés, ses représentations sur le genre ... seraient autant de variables qui semblent conditionner l'appétence pour la lecture de fiction. Par ailleurs, par notre seconde hypothèse qui a été partiellement confirmée, nous avons réussi à mettre en évidence que certaines pratiques numériques et de lecture (de part certains choix éditoriaux et commerciaux) sont pétries de représentations de genre et enracinées dans les mentalités de nos élèves, conditionnant par là-même les pratiques et usages de ceux-ci...

Mais en allant au-delà de l'idée partiellement fautive selon laquelle le numérique serait le frein principal à la promotion de la lecture, peut-on voir dans le numérique un « remède » ou un « poison » pour reprendre les termes de Bernard Stiegler ? Nous tendons à confirmer notre troisième hypothèse selon laquelle le numérique servirait d'outil de médiation innovant pour la mise en valeur d'activités en lien avec la lecture et qu'il est à ce sens un outil au

298 DESMURGET, Michel. *Op. Cit.* p.267

service de la promotion de la lecture aujourd'hui, et qu'il nous convient à nous, professeurs-documentalistes, de le prendre en main et de l'intégrer pleinement à nos pratiques de médiation pour chercher à redynamiser la lecture auprès des lecteurs (qu'ils soient modérés ou non!). En effet, même si nous avons pu relever à travers nos recherches qu'en effet, le numérique présentait quelques inconvénients (notamment en soulevant des questions d'accoutumance, d'addiction, d'hyperstimulation entre autres choses), nous cherchons à nous montrer en optimiste en soulignant le fait que le numérique peut très bien être « remède » ou « poison » selon les usages que nous nous attachons à en faire (notamment au sein de nos CDI...).

Nous croyons ainsi que l'utilisation du numérique doit être recherchée pour le bien à tout prix et qu'il peut servir à rendre attractives des activités parallèles telles que la lecture. Son utilisation ne saurait être exclusive et ne devrait pas être en opposition directe avec la lecture. Alors même que nous tâchons de répondre à notre problématique de départ en soulignant qu'il n'est que partiellement légitime de parler d'une désaffection de la lecture par les jeunes et que celle-ci peut aujourd'hui être redynamisée grâce au numérique, nous voyons la nécessité qu'il y a aujourd'hui à repartir de zéro et de chercher à comprendre les bienfaits que nous pouvons dégager des usages de la lecture comme du numérique²⁹⁹.

Bernard Stiegler parle du numérique comme d'un *pharmakos*, un terme grec pouvant être traduit de façon paradoxale par « remède » ou « poison ». D'après une légende, au premier siècle avant notre ère, le roi de Pont Mithridate VI Eupator aurait marqué l'Histoire en ingérant une dose quotidienne de poison (*pharmakos*) dans le but d'acquérir une immunité totale contre ceux-ci. D'après l'historien Appien d'Alexandrie, c'est à cause de cette « mithridatisation », cette accoutumance au poison, qu'il aurait été incapable de se suicider même en en prenant une dose létale... Et si la « mithridatisation » pouvait être effective avec le numérique ? Mais alors, comment développer une immunité contre le numérique (ou plutôt contre son accoutumance) ? Faut-il seulement développer une immunité contre le numérique ? À la conclusion de nos recherches, nous pensons qu'en effet, il faut développer une immunité, non pas absolue cependant mais bien *partielle* vis-à-vis du numérique, qui a engendré au

299 Si les observations faites ont pu nous apporter quelques éléments de réponse, nous supputons que notre réponse à la problématique aurait été autrement plus riche si nous avions pu enrichir nos propos de données issues des entretiens semi-directifs que nous n'avons pas pu réalisés...

travers des années un certain nombre de mésusages et d' « abusages » intégrés par certains jeunes dès le plus jeune âge, comme nous avons pu nous en rendre compte au travers de notre étude de terrain.

Mais alors comment cette mithridatisation peut-elle se mettre concrètement en place ? L'éducation aux médias et à l'information, avec le développement d'une formation aux bons et aux mauvais usages du numérique ainsi qu'à la nécessaire prise de conscience et de position vis-à-vis des pratiques et usages de ces derniers est une piste qui nous semble essentielle aujourd'hui. En outre, pour former les jeunes à voir dans le numérique un outil et non plus un seul objet de divertissement qui draine leur énergie et leur motivation, la mise en œuvre concrète de cette EMI apparaît tout aussi essentielle. Aussi, faire de l'EMI une réalité, montrer aux élèves qu'ils doivent apprendre à privilégier la diversification de leurs activités, les accompagner et les encadrer en remettant au cœur de leurs apprentissages des temps de déconnexion et leur proposer des alternatives durant ces temps, telles que la lecture... nous apparaît plus que jamais vital ! Arriver à faire lire n'apparaît ainsi non plus comme une fin en soi mais comme un moyen d'aider les jeunes à déconnecter, à leur montrer que la déconnexion est possible. De même, le numérique n'apparaît non pas comme un fléau à vaincre mais bien comme une entité à dompter pour le meilleur, un outil au service de l'homme permettant entre autres choses l'alliance entre le papier et le pixel.

BIBLIOGRAPHIE

Focus sur la littérature ado. Lecture Jeune n°150. Paris : CNL, 2014

Lecture(s). InterCDI. Numéro spécial (N°250). Paris : 2014

Mieux lire, mieux écrire, mieux parler. Méthode pour les lycées, Paris : Hachette Éducation, 1998

BAILLY, Anatole, *Le grand Bailly*

- BALLE, Francis. *Lexique d'information-communication*. Paris : Dalloz, 2006
- BARBIER, Frédéric. *Histoire du livre en Occident*. Armand Colin, 2012
- BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 1977
- BEGUIN-VERBRUGGE, Le traitement documentaire est-il une énonciation ? In : Actes du XIIIe Congrès national des Sciences de l'information et de la communication (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives: Histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC, 2002
- BEERS, Kylene. « No Time, No Interest, No Way : The 3 Voices of Aliteracy ». In : *School library Journal* vol. 42 n° 2, 1996
- BÉLISLE, Claire (dir.) *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2004
- BÉLISLE, Claire (dir.) *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2011
- BERNOUSSI, Mohamed, FLORIN, Agnès. « La notion de représentation : De la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. In : BERNOUSSI, Mohamed. *Enfance*. 1995
- BON, François. *Après le livre*. [s.l.] : Éditions du Seuil, 2011
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction*. 1970
- CASATI, Roberto. *Contre le colonialisme numérique. Manifeste pour continuer à lire*. Paris : Albin Michel, 2013
- CAVALLO, Guglielmo, CHARTIER, Roger (dir.). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil, 2001
- CHARTIER, Roger. *Le livre en révolutions*. Paris : 1997
- CORDIER, Anne. *Grandir connectés : Les adolescents et la recherche d'information*. Caen : C&F éditions, 2015, 304 p.

DAHL, Roald. *Matilda*. Puffin Books, 1988

DEBRAY, Régis. *Cours de médiologie générale*. Paris : Gallimard, 1991

DELPETEAU, François. *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck, 2010

DESMURGET, Michel. *La Fabrique du crétin digital. Les dangers des écrans pour nos enfants*. Paris : Seuil, 2019

DE SAUSSURE, Ferdinand. *Cours de linguistique générale*. Bally et Sechehaye, 1971

DURKEIM, Émile. *Éducation & sociologie*. PUF, 1922

GAFFIOT, Félix. *Le Dictionnaire Latin Français*

GARDIES, Cécile (dir.) *Approches de l'information-documentation. Concepts fondateurs*.

Toulouse : Cépadues, 2011

GLÉNISSON, Jean (dir.) *Le Livre au Moyen-Âge*. Paris : Presses du CNRS, 1988

GOODY, Jack. *La raison graphique*. Les éditions de minuit. 1979

HAYLES, Katherine. *Lire et penser en milieux numériques. Attention, récits, technogenèse*.

Grenoble : Ellug, 2016

HORELLOU-LAFARGE, Chantal, SEGRE, Monique. *Sociologie de la lecture*. Paris : La

Découverte (Repères), 2007

HUGO, Victor. *Proses philosophiques*. 1860-1865

KNAPP, Patricia. *Suggested Program of College Instruction in the Use of the Library*. 1966

LE DEUFF, Olivier (dir.) *Le temps des humanités digitales. La mutation des sciences humaines et sociales*. Limoges : FYP éditions, 2014

LIQUÈTE, Vincent (dir.) *Médiations*. Paris : CNRS Éditions, 2010, 175 p.

MARTIN, George R.R., *Le Trône de fer (tome 14) : Les dragons de Meereen*

OCTOBRE, Sylvie (dir.) *Sexe et genre des mondes culturels*. Lyon : ENS Éditions, 2020

PATINO, Bruno. *La civilisation du poisson rouge*. Paris : Grasset, 2019

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. 2001

POMMEREAU, Claire. « Les jeux au CDI, une bonne stratégie ». In : GIACOMOTTO, Gabriel. *InterCDI 280-281. Pratique(s) du jeu*. Étampes : CEDIS, septembre-octobre 2019

SAINT-BENOIT. *La Règle de Saint-Benoît*. Mont-des-Cats : Desclée de Brouwer, 1980

SALAÛN, Jean-Michel. *Vu, lu, su*. [s.l.] : Editions de la Découverte, 2012

SALLENAVE, Danièle. « *Nous on n'aime pas lire* ». Paris : Gallimard, 2011

SAVOIE-ZAJC, Lorraine. L'entrevue semi-dirigée. In : GAUTHIER, Benoît (dir.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2008

SERRES, Michel. *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier, 2012

STIEGLER, Bernard. *L'école, le numérique et la société qui vient*. Mille et une nuits, 2012

SITOGRAPHIE

Le vrai sens de l'expression « Netflix and chill » pour les ados ricains. In : Libération. Le Direct. [en ligne]. 28 août 2015. [consulté le 10/11/2019]. Disponible sur : https://www.liberation.fr/direct/element/le-vrai-sens-de-l-expression-netflix-chill-pour-les-ados-ricains_16374/

« Effet Werther ». In : EDUCA SANTÉ. *Le portail de la prévention du suicide*. [en ligne]. [consulté le 21/11/2019]. Disponible sur : <http://www.preventionsuicide.info/medias/werther.php>

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen - Article 11 [en ligne]. 1789. [Consulté le 22/10/2019]. Disponible sur : <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>

« Entre la lecture et l'écoute : livre audio, mode d'emploi » (en ligne). In : *ActuaLitté*. 2020. (consulté le 29/03/2020). Disponible sur : <https://www.actualitte.com/dossiers/entre-la-lecture-et-l-ecoute-livre-audio-mode-d-emploi/43?p=2>

APDEN, « Catalogue ». In : APDEN, *Op. Cit.* Disponible sur : <http://wikinotions.apden.org/index.php?title=Catalogue>

APDEN, « Portail (en ligne) ». In : APDEN, *Wikinotions* [en ligne]. 11/10/2018. [consulté le 13/12/2019]. Disponible sur : [http://wikinotions.apden.org/index.php?title=Portail_\(en_ligne\)](http://wikinotions.apden.org/index.php?title=Portail_(en_ligne))

BADILLO, Patrick-Yves, PÉLISSIER, Nicolas. Usages et usagers de l'information numérique : Renouveau des problématiques et nouveaux enjeux pour les SIC [en ligne]. In : BONFILS, Philippe. *Revue Française des sciences de l'information et de la communication* (n°6) [consulté le 11/05/2019]. [s.l.] : SFSIC, 2015. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/rfsic/1448#tocto1n2>

BERREBEH, Jalel. Méthodologie d'un mémoire de recherche pour un Mastère de recherche. [en ligne]. 2013. [consulté le 09/01/2020]. Disponible sur : <http://www.fsegn.rnu.tn/documents/methodologie-mastere-rech.pdf>

BLAISE, Pierre. « *Netflix addiction : les secrets d'un phénomène mondial* ». In : MBA MCI. *Let's go digital*. [en ligne]. 25 janvier 2018. [consulté le 10/11/2019]. Disponible sur : <https://mbamci.com/netflix-addiction-les-secrets-phenomene-mondial/>

BLANQUER, Jean-Michel. 4 priorités pour renforcer la maîtrise des fondamentaux [en ligne]. In : MORALI, Clélia. *Education.gouv.fr. Pour l'école de la confiance*. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2018 [consulté le 07/05/2019]. Disponible sur :

<https://www.education.gouv.fr/cid129644/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux.html>

BLANQUER, Jean-Michel. Projet de loi pour une école de la confiance (Procédure accélérée) [en ligne]. In : Assemblée nationale (site officiel). Paris : Assemblée nationale, 2018 [consulté le 07/05/2019]. Disponible sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/15/projets/pl1481.asp>

BOCCARA, Michel. Les styles de l'écriture maya selon les supports. In : BERTHIER, Annie (dir.), BNF. *L'aventure des écritures* [en ligne]. Paris : BNF, 2002 [consulté le 08/05/2019]. Disponible sur : <http://classes.bnf.fr/ecritures/arret/lesecritures/precolomb/03.htm>

BORTONE, Elisa. *La littérature du papier au numérique*. [en ligne]. 2014 [consulté le 24/11/2019]. Disponible sur : http://www.phalese.fr/spip/IMG/pdf/la_crise_de_la_lecture_a_le_re_du_numerique_dossier_e_bortone.pdf

BOULLAY, Séverine. *Le Moyen-Âge : temps obscurs ou siècles d'innovations ?* [en ligne]. 14 décembre 2017. [Consulté le 11/11/2019]. Disponible sur : <https://histoirebnf.hypotheses.org/1378>

BUBBLE MAG. *Nos enfants lisent-ils moins qu'avant ?* [en ligne]. 2018. [consulté le 15/04/2019]. Disponible sur : <https://www.ipsos.com/fr-fr/nos-enfants-lisent-ils-moins-quavant>

CARR, Nicholas. *Is Google making us stupid ? What the internet is doing to our brains*. In : The Atlantic. Technology. 2008 [en ligne]. [consulté le 30/10/2018]. Disponible sur : <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>

CHAMBAUD, Perrine. « Vademecum. Construction et (ré) aménagement du CDI » (en ligne). In : VINCENT, Thierry. *Site des Profs Docs de Guyane. Professeurs documentalistes & CDI*. 2018 (consulté le 29/04/2020). Disponible sur : <https://doc.dis.ac-guyane.fr/Vademecum-Construction-et-re-amenagement-d-un-CDI.html>

CLERC, Anne. « La médiation numérique en bibliothèque (1) ». In : *Lecture Jeunesse* [en ligne]. 09/2012. [consulté le 10/12/2019]. Disponible sur : <http://www.lecturejeunesse.org/articles/la-mediation-numerique-en-bibliotheque-1/>

DAHL, Raphaël. « Quelles sont les pratiques des Français en matière de livres audio ? » (en ligne). In : *Lettres numériques*. 2017. (consulté le 29/04/2020). Disponible sur : <http://www.lettresnumeriques.be/2017/06/30/quelles-sont-les-pratiques-des-francais-en-matiere-de-livres-audio/>

DÉTREZ, Christine. « Bien lire. Lectures utiles, lectures futiles ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2001, n° 6, p. 14-23. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2001-06-0014-002>

DGESCO. *Les missions des professeurs documentalistes*. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733

DRIMILLE, Anne-Solange, VUE, Claire. « Le book trailer ». In : *Savoirs CDI. Des ressources pour les enseignants-documentalistes*. [en ligne]. 02/2017. [consulté le 12/10/2019]. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/conduire-des-projets-realiser-des-activites-pedagogiques/bases-dinitiatives-pedagogiques/initiatives-pedagogiques/le-book-trailer.html#c13241>

EDUSCOL. *Littér@tice, une communauté autour de la littérature au lycée* [en ligne]. 2013. [consulté le 10/09/2019]. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/cdi/actualites/archives/2013/litter@tice>

EDUSCOL. *Des lieux pour lire*. (en ligne). 2018. (consulté le 13/04/2020). Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/cid134962/des-lieux-pour-lire.html>

EDUCATION ONTARIO, *Moi lire ? Tu blagues. Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie* (en ligne). Ontario : 2005, p.7 (consulté le 24/04/2020). Disponible sur : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/meread/mereadf.pdf>

FRACHET, Marc. « Lecture augmentée, transmédia... Qu'est-ce que c'est ? ». In : FRACHET, Marc. *Incarnatis*. [en ligne]. [consulté le 25/04/2019]. Disponible sur : <https://incarnatis.com/lecture-augmentee/>

FOURGOUS, Jean-Michel. « Lancement de la mission pour les TICE ». In : *Mission Fourgous. La technologie et le numérique à portée de tous*. (en ligne). 2012. (consulté le 13/04/2020). Disponible sur : <https://missionfourgous-tice.fr>

GALÉRON, Florine. « Certains élèves n'ont jamais autant lu que depuis l'arrivée du numérique ! ». [en ligne]. Toulouse, la tribune, 2015. [consulté le 05/10/2019]. Disponible sur : <https://toulouse.latribune.fr/innovation/2015-02-04/-certains-eleves-n-ont-jamais-autant-lu-que-depuis-l-arrivee-du-numerique.html>

GALLAIS, Pierre. De la naissance du roman. [en ligne] In: *Cahiers de civilisation médiévale*, 14e année (n°53), Janvier-mars 1971. pp. 69-75. [consulté 11/11/2019]. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/ccmed_0007-9731_1971_num_14_53_1882

GARY, Nicolas. Réseaux sociaux : comment créer une relation entre l'éditeur et les lecteurs ? *ActuaLitté*. [en ligne]. 13/02/2017. [consulté le 13/12/2019]. Disponible sur : <https://www.actualitte.com/article/interviews/reseaux-sociaux-comment-cree-une-relation-entre-l-editeur-et-les-lecteurs/69638>

GOLDSZAL, Clémentine. « Les réseaux sociaux, nouveaux terrains de chasse des grandes maisons d'édition ». In : *Vanity Fair* [en ligne]. 04/09/2018. [consulté le 07/12/2019]. Disponible sur : <https://www.vanityfair.fr/culture/voir-lire/story/article-mag-les-reseaux-sociaux-nouveaux-terrains-de-chasse-des-grandes-maisons-dedition-parisiennes/3613>

INSERM (SALLE DE PRESSE). *Impact de l'apprentissage de la lecture sur le cerveau : communiqué*. [en ligne]. Inserm, 2010. [consulté le 15/04/2019]. Disponible sur : <https://presse.inserm.fr/impact-de-lapprentissage-de-la-lecture-sur-le-cerveau/14997/>

KANT, Emmanuel. *Beantwortung der Frage : Was ist Aufklärung?* [en ligne]. 1784, p.6 [consulté le 11/11/2019]. Disponible sur : <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/Quest-ce-que-les-Lumi%C3%A8res%EF%80%A5-1784.pdf>. Traduction disponible sur : <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/Quest-ce-que-les-Lumi%C3%A8res%EF%80%A5-1784.pdf>

KERDELLANT, Christine. *La génération Z, ces 15-25 ans qui façonnent le monde de demain*. In : L'Express. [en ligne]. 2016 [consulté le 19/09/2019]. Disponible sur : https://www.lexpress.fr/actualite/societe/la-generation-z-ces-15-25-ans-qui-faconnent-le-monde-de-demain_1759548.html

KOHN, Laurence, CHRISTIAENS, Wendy. « Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances » (en ligne). In : *Reflets et perspectives de la vie économique*. 2014, p. 67-82 (consulté le 14/03/2020). Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-reflets-et-perspectives-de-la-vie-economique-2014-4-page-67.htm>

LE DEUFF, Olivier. La skholè face aux négligences : former les jeunes générations à l'attention. In : Nec Plus, *Communication & langages*. [en ligne]. 2010 [consulté le 19/11/2018]. Disponible sur : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00629275

LE DEUFF, Olivier. Les naïfs du numérique. In : LE DEUFF, Olivier. *Le guide des égarés*, 2009. [en ligne]. [consulté le 24/10/2018]. Disponible sur : <http://www.guidedesegares.info/2009/09/12/les-naifs-du-numerique/>

LE DEUFF, Olivier, « Penser la conception citoyenne de la culture de l'information », *Les Cahiers du numérique*, 2009/3 (Vol. 5). Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-39.htm>

MAZIN, Cécile. *Les garçons lisent plus ces dernières années, et voudraient lire plus encore*. In : ActuaLitté, 2017 [en ligne]. [consulté le 22/11/2019]. Disponible sur : <https://www.actualitte.com/article/monde-edition/les-garcons-lisent-plus-ces-dernieres-annees-et-voudraient-lire-plus-encore/69389>

MERZEAU, Louise. *De la vidéosphère à l'hypersphère : Une nouvelle feuille de route* [en ligne]. 10/06/2010 [consulté le 21/11/2019]. p. 3. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00491049/document>

MICHET, Florence. « La bulle du CDI (collège Paul Cézanne Brignoles) » (en ligne). In : ACADÉMIE NICE. *Doc Azur. TraAM Documentation*. Doc@zur, 2018. (consulté le

29/04/2020). Disponible sur : <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/docazur/index.php/traam/traam-documentation/1521-la-bulle-du-cdi-college-paul-cezanne-brignoles>

MOL, Elizabeth. Livres et réseaux sociaux : comment communiquer ? In : *Lettres numériques* [en ligne]. 28/09/2018. [consulté le 11/12/2019]. Disponible sur : <http://www.lettresnumeriques.be/2018/09/28/livres-et-reseaux-sociaux-comment-communiquer/>

MORET, Dominique. *Les stéréotypes dans la littérature enfantine. Comment les reconnaître dès la maternelle ?* (en ligne). Bruxelles : UFAPEC, 2010, p.3 (consulté le 27/04/2020). Disponible sur : <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2010/2710stereotypes-dans-litterature-jeunesse.pdf>

OCTOBRE, Sylvie, JAUNEAU, Yves, « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle ». In : OCTOBRE, Sylvie, JAUNEAU, Yves. *Revue française de sociologie*, 2008/4 (Vol. 49), p. 695-722. [en ligne]. [consulté le 21/11/2019]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2008-4-page-695.htm>

OCTOBRE, Sylvie. La lecture à l'ère du numérique. Au commencement était le livre. Et à la fin le texte. *Études*. [en ligne]. 2013. [consulté le 05/10/2019]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-etudes-2013-5-page-607.htm>

OURY, Antoine. « Bookflix, ou comment attirer l'attention sur les livres de la bibliothèque ». In : *ActuaLitté. Les univers du livre*. [en ligne]. 21/01/2019. [consulté le 21/11/2019]. Disponible sur : <https://www.actualitte.com/article/monde-edition/bookflix-ou-comment-attirer-l-attention-sur-les-livres-de-la-bibliotheque/92890>

OURY, Antoine, JACQUET, Amandine. « Bibliothèques : le troisième lieu « consiste à privilégier la relation humaine ». Interview - Amandine Jacquet troisième lieu ». In : *ActuaLitté : Les univers du livre*. (en ligne). 2017. (consulté le 13/04/2020). Disponible sur : <https://www.actualitte.com/article/interviews/bibliotheques-le-troisieme-lieu-consiste-a-privilégier-la-relation-humaine/83397>

PLATON. *Charmide : Sur la sagesse*. [en ligne] p. 305. [consulté le 10/11/2019]. Disponible sur : <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/platon/cousin/charmide.htm>

POMMEREAU, Claire. « Promotion de la lecture loisir : les actions qu'un professeur-documentaliste peut mener seul » (en ligne). In : DOC POUR DOCS. *Promouvoir la lecture de fiction. Projets pédagogiques*. 2013 (consulté le 29/04/2020). Disponible sur : <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article479>

RICHEBOIS, Véronique. « Au mondial du livre, Netflix veut séduire et rassurer les éditeurs ». In : Les Echos. [en ligne]. 17 octobre 2019. [consulté le 08/11/2019]. Disponible sur : <https://www.lesechos.fr/tech-medias/medias/au-mondial-du-livre-netflix-veut-seduire-et-rassurer-les-editeurs-1140971>

RÉSEAU CANOPÉ, « Utiliser les jeux dans sa pratique pédagogique » (en ligne). In : RÉSEAU CANOPÉ, *Apprendre par le jeu*. Réseau Canopé, 2020. (consulté le 29/04/2020). Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/apprendre-par-le-jeu/utiliser-les-jeux-dans-sa-pratique-pedagogique.html#bandeauPtf>

SERRES, Alexandre. La culture informationnelle. In : PAPY, Fabrice (dir.) *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. [en ligne] Paris : Lavoisier, 2008, p. 137-160 [consulté le 15/04/2019]. Disponible sur : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/267115/filename/A.Serres_Problematique_culture_informationnelle.pdf

TADDEI, François. *Un plan pour co-construire une société apprenante*. (en ligne). 2018. (consulté le 29/04/2020). Disponible sur : <http://cardie.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/19/2018/04/Un-plan-pour-co-contruire-une-societe-apprenante.pdf>

THOMANN, Xavier. *Pourquoi les garçons lisent-ils moins que les filles ?* In : BIBLIOBS. [en ligne]. 2012 [consulté le 18/11/2019]. Disponible sur : <https://bibliobs.nouvelobs.com/actualites/20120703.OBS5902/pourquoi-les-garcons-lisent-ils-moins-que-les-filles.html>

VIDÉOGRAPHIE

ARCHIE COMICS. 2018. Disponible sur : <https://www.instagram.com/p/BoPh2NZj-IJ/>

JULIEN-LAFERRIERE, Gabriel. *Neuilly sa mère !* France, 2009

GLÉNAT. *La Quête d'Ewilan T4 - Bande annonce.* 2016. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=R5dz5LbzMN0>

HENRY, Maxence. 2019. Disponible sur : https://www.instagram.com/p/BtF_tW_BKyy/

RAGEOT. *Proie idéale de Charlotte Bousquet : le booktrailer (Rageot).* 2013. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=vdvgBsOauK8&t=14s>

ANNEXES

Au CDI, pendant la deuxième demi-heure de leur heure d'étude, les élèves ont accès aux tablettes et ordinateurs pour se divertir sur des jeux dits « éducatifs » (2 mois)

Critères d'observation	1	2	3	4	5	Observations effectuées
L'élève vient au CDI dans le but unique de pouvoir jouer pendant une demi-heure						
L'élève s'occupe en prenant un livre dans la première						

demi-heure consacrée à la lecture et au travail						
L'élève fait semblant de s'occuper jusqu'à la fin de la première demi-heure consacrée à la lecture et au travail						
L'élève varie ses supports de lecture (BD, romans, magazines, journaux, documentaires...)						
L'élève privilégie des supports de lecture plus rapides (BD, magazines...)						
L'élève est soucieux du temps qui passe durant la première demi-heure jusqu'à ce qu'on lui donne accès aux ordinateurs / tablettes et fait semblant de travailler / de lire						
L'élève renonce à jouer pour poursuivre sa lecture dans la deuxième demi-heure						
La demande d'accès aux jeux numériques formulée par les garçons est supérieure à celle des filles						
La demande d'accès aux jeux numériques formulée par les filles est supérieure à celle des garçons						
L'élève qui ne joue pas est quand même perturbé par ses camarades qui jouent						
Une fille lit et emprunte davantage de romans durant ses heures d'étude que les garçons						

La création d'une ludothèque au CDI, mettant à disposition des élèves des jeux éducatifs, coïncide avec l'interdiction des jeux numériques (3 mois)

Critères d'observation	1	2	3	4	5	Observations effectuées
L'élève vient au CDI dans le						

but unique de pouvoir jouer pendant une demi-heure						
L'élève s'occupe en prenant un livre dans la première demi-heure consacrée à la lecture et au travail						
L'élève fait semblant de s'occuper jusqu'à la fin de la première demi-heure consacrée à la lecture et au travail						
L'élève varie ses supports de lecture (BD, romans, magazines, journaux, documentaires...)						
L'élève privilégie des supports de lecture plus rapides (BD, magazines...)						
L'élève est soucieux du temps qui passe pour pouvoir avoir accès à la ludothèque						
L'élève renonce à jouer pour poursuivre sa lecture dans la deuxième demi-heure						
Les filles privilégient davantage les jeux à la lecture par rapport aux garçons						
Les garçons privilégient davantage les jeux à la lecture par rapport aux filles						
L'élève qui ne joue pas est quand même perturbé par ses camarades qui jouent						
Une fille lit et emprunte davantage de romans durant ses heures d'étude que les garçons						
La mise en place de la ludothèque a fait venir de nouveaux élèves peu enclins à venir au CDI						

La mise en place d'un OPAC au CDI vise à mettre à la disposition des usagers un accès facilité à Esidoc et de facto aux romans (1 mois)

Critères d'observation	1	2	3	4	5	Observations effectuées
L'élève utilise Esidoc de façon autonome						
L'élève consulte Esidoc pour rechercher des livres qui l'intéresse						
L'élève formule un avis positif au professeur documentaliste après découverte et utilisation du moteur de recherche ainsi que le catalogue intégré de Esidoc						
L'élève emprunte davantage de romans grâce à l'accès facilité à Esidoc						
L'élève est curieux de découvrir davantage de livres grâce à Esidoc (dans le but de travailler comme de se divertir)						
La mise à disposition de booktrailers sur le portail Esidoc motive davantage l'élève à emprunter les romans dont les bande-annonces en font la promotion						