

Lj+

LECTURE JEUNESSE

Essais - études - enquêtes



COMMENT LES COLLÉGIENS  
VOIENT-ILS LES LIVRES ?

Jean-Marc Etienne

# COMMENT LES COLLÉGIENS VOIENT-ILS LES LIVRES ?

Jean-Marc Etienne

## Biographie de l'auteur



Jean-Marc Etienne, Docteur en sociologie, chargé de cours à l'Université Paris 13

Jean-Marc Etienne est sociologue, membre associé du Centre Européen de Sociologie et de Science Politique (CESSP). Ses recherches portent sur les goûts et les pratiques de lecture de jeunes publics. Il a notamment mené, à la demande de l'association Lecture Jeunesse une enquête sur la réception d'œuvres de littérature de divertissement au collège. En parallèle à ses activités de recherche, il enseigne depuis plusieurs années à l'université autour de thématiques variées : sociologie de la culture, de l'éducation, de la communication, du travail, statistiques, démographie, méthodes d'enquête.

Parmi ses publications :

« Lectures d'œuvres de divertissement au collège », *Informations sociales*, n°190, 2015, p. 18-24.

# LA COLLECTION LJ+

---

**Des études et des analyses courtes, claires, accessibles aux professionnels et au grand public**

**Une collection 100 % numérique**

- **Un brief** pour découvrir la genèse de l'*ebook*
- **Une interview** pour comprendre la méthodologie et les apports de l'étude
- **Une étude courte** pour une approche synthétique
- **Une bibliographie thématique et par niveau** pour être utilisable facilement
- **Des annexes** pour aller plus loin

Explorer la culture transmédia, les pratiques, les lieux et les enjeux de la lecture et de l'écriture des jeunes, l'articulation entre leurs pratiques numériques et la lecture, les évolutions de la médiation ou de l'édition, tels sont les grands sujets que cette nouvelle collection numérique « de poche » pourra aborder. A travers la publication d'enquêtes de terrain ou d'analyses, ses titres exposent dans un format court des études de cas ou des grandes questions relatives à l'adolescence, la sociologie des pratiques culturelles, la recherche en littérature jeunesse, la médiation, l'édition ou le monde du livre.

## DIRECTRICE DE COLLECTION

Sonia de Leusse-Le Guillou

## COMITÉ DE LECTURE

Sylviane Ahr  
Max Butlen  
Christine Mongenot  
Bernadette Seibel

©Lecture Jeunesse, 2016

ISBN : 978-2-9559661-0-5

Maquette et mise en page : Caroline Viphakone, moody communication

# SOMMAIRE

LE BRIEF ..... p. 4

## L'INTERVIEW

L'INTERVIEW DE L'AUTEUR..... p. 7  
LES ŒUVRES PROPOSÉES LORS DES COMITÉS EN 2009-2010..... p. 13  
LES ŒUVRES PROPOSÉES LORS DES COMITÉS EN 2010-2011..... p. 14

## L'ENQUÊTE

SE DIVERTIR PAR LA FICTION..... p. 16  
DIS-MOI QUI TU ES ET JE TE DIRAI SI TU AIMERAS CE LIVRE..... p. 16  
Le moderne *versus* le vieillot..... p. 16  
Les analogies statutaires..... p. 17  
Le familier « universel »..... p. 19  
ÊTRE PLUS QUE CE QUE L'ON EST..... p. 19  
Des personnages valeureux ..... p. 19  
Le goût pour l'extra-ordinaire..... p. 20  
Des gages de maturité identiques pour tous ?..... p. 20  
LE DIVERTISSEMENT *VERSUS* LE SÉRIEUX..... p. 21  
RETOUR SUR L'EFFET GÉNÉRATIONNEL :  
L'INFLUENCE DE L'AUDIOVISUEL..... p. 23  
Des analogies entre les univers littéraires et audiovisuels..... p. 23  
Quatre types de configuration ..... p. 24  
L'importance du mouvement ..... p. 25  
L'APPRÉCIATION DES MÊMES LIVRES PAR DES LECTEURS DIFFÉRENTS... p. 26  
*HUNGER GAMES* : UN LIVRE ADAPTABLE AU LECTEUR ..... p. 26  
*MÉTO* : UNE MÉTAPHORE DE L'UNIVERS DES LECTEURS ..... p. 29  
*LA MARCHÉ DU CRABE* : UN ENJEU DE MATURITÉ ..... p. 30  
CONCLUSION :  
POUR UNE ÉCONOMIE DES CHOIX ET DES JUGEMENTS LECTORAUX ..... p. 31

## ANNEXES

GUIDES D'ENTRETIEN ..... p. 39  
QUESTIONNAIRES..... p. 42  
PREMIERS JETS DE NOTICES CRITIQUES..... p. 48

NOTES..... p. 35  
LES TITRES PROPOSÉS AUX ÉLÈVES ..... p. 36  
BIBLIOGRAPHIE..... p. 37

# LE BRIEF

---

# LE BRIEF

---

**R**ecconnue d'intérêt général, l'association Lecture Jeunesse, vise à développer la lecture et l'écriture des adolescents et des jeunes adultes. Centre de ressources, observatoire de la lecture des adolescents, Lecture Jeunesse a notamment pour objet d'apporter une réflexion théorique aux acteurs de terrain sur l'édition destinée aux 10-25 ans, la médiation et les pratiques culturelles, numériques et de lecture des jeunes, à travers des enquêtes, la publication de la revue *Lecture Jeune*, de la formation professionnelle continue, des missions de conseil et des expérimentations de terrain.

Après avoir mené des comités de lecture en milieu scolaire avec des adolescents pendant plusieurs années dans divers lieux, l'association a souhaité conduire une enquête (2010-2011) sur la façon dont les collégiens percevaient les livres qui leur étaient proposés : comment les élèves parlent-ils des titres qu'on leur a présentés ? Lesquels choisissent-ils de lire et pourquoi ? Le cadre des comités est-il propice aux échanges et comment les caractériser ? Ces adolescents ont-ils des attentes face aux livres et quelles seraient-elles ?

Dans deux collèges aux situations géographiques et sociales différentes et pendant deux années scolaires, Jean-Marc Etienne, alors jeune chercheur conduisant une thèse sous la direction de Gérard Mauger, a suivi et analysé ces comités sous le pilotage de Lecture Jeunesse.

Ce premier titre de la collection LJ+ restitue en quelques dizaines de pages, de façon synthétique, les grandes lignes de ses observations. Non, les comités de lecture n'ont ni fait lire par magie les adolescents réfractaires ni déclenché des échanges spontanés lors des réunions. Les professionnels doivent s'interroger sur le dispositif qu'ils mettent en place pour favoriser l'expression des jeunes. Oui, ils ont des attentes en matière de lecture, mais celle-ci est prise dans un ensemble plus vaste de pratiques culturelles qui contribuent à déterminer leurs goûts et leurs choix.

# L'INTERVIEW

---

# L'INTERVIEW DE L'AUTEUR



Entretien avec Jean-Marc Etienne  
Propos mis en forme par Sonia de Leusse-Le Guillou

**Sonia de Leusse-Le Guillou : Quel a été l'objet de votre enquête et où l'avez-vous conduite ?**

**Jean-Marc Etienne :** Cette enquête visait à identifier les critères de choix et d'appréciation d'œuvres de littérature de divertissement de collégiens de 13-14 ans. Dans le cadre de sa mission visant à promouvoir le goût et la pratique de la lecture auprès de jeunes, l'association Lecture Jeunesse organisait régulièrement des « Comités jeunes critiques » dans des collèges. Deux projets ont été menés dans des classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> en 2010-2011 et 2011-2012. Dans chaque cas, une sélection de titres de littérature jeunesse a été proposée aux élèves, et des rencontres ont été organisées à trois reprises dans l'année pour discuter de ce qu'ils avaient pensé des livres qu'ils avaient lus. Les jeunes ont également écrit des notices critiques avec l'aide de leur enseignante de français. Le dispositif permettait de comparer la réception des mêmes livres par des lecteurs différents du point de vue du sexe, de l'origine sociale, du profil d'élève.

**SLG : Qu'est-ce que cette étude nous apprend ?**

**JME :** Elle montre que, pour qu'une œuvre soit choisie et appréciée, il faut qu'elle procure des profits symboliques au lecteur. Plus précisément, il faut qu'elle valorise ses goûts, sa vision du monde social, étant entendu que les critères de

valorisation varient selon les profils. Ces rétributions symboliques semblent d'autant plus valorisées par les collégiens qu'ils vivent une période de transition pendant laquelle les repères sont fragiles. La consolidation de leurs repères dans la lecture les rassure et les aide à la traverser.

**SLG : Auprès de quel public avez-vous enquêté ?**

**JME :** J'ai suivi le projet « Comités jeunes critiques » pendant deux ans. La première année au collège Clagny de Versailles, ainsi qu'au collège François Villon, situé au sud du 14<sup>e</sup> arrondissement de Paris, aux abords du boulevard périphérique ; la seconde année, seulement à Clagny. L'échantillon était intéressant, dans la mesure où il permettait d'étudier la réception de nombreuses œuvres par des élèves aux profils variés (N=90) : des collégiens d'établissements différenciés socialement, l'un mixte (Clagny), l'autre plus populaire (Villon), de classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>, d'origine plus ou moins favorisée (certains étaient issus de l'immigration), garçons et filles, plus ou moins lecteurs et bons élèves.

**SLG : Dans quelles conditions avez-vous mené cette étude auprès des jeunes ?**

**JME :** Le dispositif d'enquête a été le même pendant deux ans, à peu de choses près. J'ai interviewé les élèves volontaires sur ce qu'ils avaient



**Sonia de Leusse-Le Guillou, directrice de Lecture Jeunesse et de la rédaction de *Lecture Jeune***

Directrice de Lecture Jeunesse et de la rédaction de *Lecture Jeune* depuis 6 ans, elle a suivi des études de Lettres modernes, soutenu une thèse de doctorat sur le théâtre et la peinture, travaillé plusieurs années dans le secteur culturel et enseigné.



pensé des œuvres – 75 entretiens ont été réalisés avec 32 élèves. Le déroulement des comités de lecture a été observé afin de recueillir les points de vue de tous les élèves de la classe. De même, l'enquête par questionnaire a été menée dans l'ensemble de la classe, afin de collecter des informations sur le profil sociodémographique des élèves, sur leurs pratiques de lecture et sur leurs goûts et leurs pratiques de loisirs. Les animateurs du projet ont été interviewés en fin d'année. La deuxième année, j'ai complété le dispositif en photocopiant les premiers jets de notices critiques de certains élèves avant que l'enseignante ne les retouche, afin d'obtenir des indications sur leur réception brute des textes.

#### **SLG : Quelles ont été les limites de votre travail de terrain ?**

**JME :** Malheureusement, le phénomène classique de sélection des enquêtés a rendu certains élèves plus difficiles à atteindre : surreprésentation des filles, des forts lecteurs et des bons élèves et sous-représentation des garçons, des non lecteurs et des mauvais élèves. Très peu de collégiens de l'établissement populaire ont pu être entendus en tête-à-tête : seulement trois filles, relativement lectrices. J'ai reçu en entretien plus d'élèves à Clagny. La sélection, qui a été particulièrement élevée la première année où je n'y ai rencontré que peu de faibles lecteurs, a été limitée la deuxième année grâce à l'appui de l'enseignante. Notons toutefois que le profil d'élèves est particulier puisqu'il s'agissait d'une classe européenne d'une ville de banlieue plutôt favorisée de la région parisienne. Si ces élèves n'incarnent pas l'excellence scolaire – le niveau est très varié – ils sont, pour une grande part, d'origine favorisée (bourgeoisie économique plus que culturelle). Le biais d'enquête est donc double : à la fois je n'ai pu enquêter qu'auprès de trois filles relativement lectrices dans l'établis-

sement populaire, et la seule classe qui a été enquêtée quasi-exhaustivement a une composition sociale plutôt favorisée. Il sera néanmoins possible de différencier l'analyse en fonction des profils. Nous pourrions ainsi comparer des cas de figure contrastés. Le dispositif de l'enquête s'est voulu le plus complet possible. J'ai recueilli de nombreux avis détaillés sur des œuvres, des informations élémentaires sur le profil social des enquêtés, ainsi que sur leurs goûts et leurs pratiques de loisirs. Mais nous ne disposons que de peu d'informations biographiques sur les élèves, leurs rapports familiaux, amicaux. Cela a certainement contribué à renforcer le caractère déterministe de l'approche sociologique mobilisée dans l'analyse.

#### **SLG : Comment les livres des comités de lecture que vous avez observés ont-ils été sélectionnés ?**

**JME :** Les organisateurs du projet souhaitaient que tous les élèves puissent trouver des lectures qui leur correspondaient. Ils ont donc proposé à chaque comité des titres très divers : des romans variés (aventure, science-fiction, anticipation, sentimental), des BD, des mangas, des livres « pour filles », « pour garçons », pour élèves plus ou moins lecteurs. Comme les critères d'appréciation des œuvres qui se sont exprimés lors du projet dépendent étroitement de l'offre proposée aux élèves, il sera nécessaire de présenter les titres sélectionnés par Lecture Jeunesse en lien avec les enseignants.

#### **SLG : Au-delà des entretiens avec les jeunes, en quoi l'observation *in situ* des comités de lecture était-elle utile ?**

**JME :** Ces comités de lecture constituent de véritables situations d'interactions riches de signification. Les regards, mimiques, l'implicite des propos, la censure ou au contraire l'ostentation de certains comportements sont révélateurs du rapport

à la lecture des élèves et donc intéressants à observer et à analyser. Véritable mise en scène à travers laquelle chacun cherche à faire bonne figure<sup>2</sup>, le déroulement des comités est fortement normé, codifié. C'est aussi le moment où tous les élèves sont réunis et où il est donc possible de comparer les comportements en fonction des profils. Analyser les interactions permet de dégager certaines caractéristiques des usages de la littérature de fiction et leur variation sociale.

**SLG : Pouvez-vous nous décrire en quelques mots le déroulement des séances ?**

**JME :** C'est sensiblement le même pendant les deux années : présentation d'une première sélection de titres en début d'année, suivie de trois comités de lecture, puis d'une rencontre avec l'auteur préféré, élu par les élèves. Le projet donne également lieu à l'écriture de notices critiques. En comité, les élèves sont interrogés en demi-groupes (l'un animé par la directrice de Lecture Jeunesse<sup>3</sup>, l'autre par un(e) enseignant(e)-documentaliste) sur les livres qu'ils ont lus. Chaque comité s'achève par une nouvelle présentation de titres à lire pour la fois suivante. La deuxième année, a été introduit le concept de *speed-booking* : au début des rencontres, chaque livre au programme du comité est présenté en cinq minutes par un élève, l'objectif étant de donner envie à ses camarades de le lire.

**SLG : Concrètement, comment s'enclenche la discussion ?**

**JME :** En comité, l'animateur gère un groupe de 10/15 élèves. Il aborde les œuvres les unes après les autres en demandant dans chaque cas : « Qui l'a lue ? », « Est-ce que quelqu'un peut en faire un résumé ? », « Est-ce que quelqu'un peut compléter le résumé ? ». Puis d'autres questions viennent s'ajouter : « Qu'est-ce que vous avez pensé de ce personnage ? ». L'animateur essaye

également d'établir un lien entre le titre abordé et les références des élèves en matière de loisirs, en leur demandant si le livre ne leur évoque pas un film. Les discussions se terminent à chaque fois par une notation de l'œuvre. Généralement, les élèves osent peu participer au moment de résumer le livre parce qu'ils ne l'ont pas lu ou seulement en partie, mais aussi probablement par peur de mal faire, de se ridiculiser. Aussi lorsqu'ils résument les ouvrages, les enquêtés sont-ils assez prudents. Le résumé est le moment qui ressemble le plus à un exercice ou à un examen scolaire, et l'on comprend qu'il puisse avoir un effet inhibant dans le cadre du collège et en public. D'autres questions moins scolaires, de type « Est-ce que ça t'a plu ? », « Est-ce que tu as aimé le dessin ? » inhibent moins peut-être parce qu'elles demandent moins d'engagement et laissent plus de place à l'expression des goûts.

**SLG : Comment qualifiez-vous la prise de parole des élèves à ces occasions ?**

**JME :** La façon de parler des livres se limite souvent à un résumé assez incomplet de l'histoire et à des réminiscences de passages, de « micro-événements », verbalisés au gré des conversations. Les propos sont généralement courts, très descriptifs, pas ou peu argumentés, avec parfois une teinte émotionnelle, affective (surtout dans les réminiscences, le résumé étant essentiellement descriptif). On relève des différences de participation et d'engouement selon les œuvres et les groupes. Généralement, les élèves aiment parler de livres qui leur ont plu, de ceux qui constituent des marqueurs d'appartenance sociale – âge, sexe, ethnie, groupe de pairs – ou qui ont un caractère humoristique. A François Villon, les filles sont particulièrement enthousiastes lorsqu'on aborde l'œuvre de Vanyda, miroir de la vie des adolescentes<sup>4</sup>. C'est également le cas des élèves d'origine africaine

avec Aya, dont l'action se déroule en Côte d'Ivoire, et de certains garçons lorsqu'on discute d'un manga de combat qui exalte des valeurs associées à la virilité (force, courage...) et appartient à un genre valorisé. Dans la classe de 4<sup>e</sup> de Versailles, de nombreux élèves échangent sur *Du vent dans mes mollets* avec un ton enjoué, car ils trouvent le livre drôle et original. Dans la classe de 3<sup>e</sup> européenne, on relève un engouement particulier autour de *Hunger Games*, car de nombreux élèves forts lecteurs l'ont lu.

### SLG : Des titres ont-ils divisé les élèves ?

JME : Deux autres livres font l'objet de vives réactions : *Les Larmes de l'assassin* suscite un débat moral autour de la relation que noue un enfant avec l'assassin de ses parents, et *La Marche du crabe* oppose des faibles lecteurs qui le jugent puéril à des forts lecteurs qui le trouvent drôle. Même ces deux œuvres n'ont pas permis de forte identification aux personnages : le fait qu'elles soient porteuses d'enjeux – la détermination des critères de classement légitimes – incite les élèves à en discuter<sup>5</sup>. On notera que la quasi-totalité des livres qui enthousiasment les enquêtés en comité sont des BD.

### SLG : N'y a-t-il pas eu des échecs ?

JME : D'autres titres inspirent peu d'engagement dans les conversations et ne donnent lieu qu'à de rares commentaires, soit parce qu'ils ont peu plu, soit parce qu'ils n'ont pas été lus. Il s'agit souvent de romans, de livres plus « difficiles à lire », à moins grande portée identitaire et suscitant un moins grand attachement affectif. Néanmoins, Pierre, l'un des élèves de Clagny, s'implique pour critiquer *L'étonnante disparition de mon cousin Salim* – alors que le texte lui a fortement déplu – avec quelques arguments. Deux filles relativement lectrices de François Villon passent également un certain temps à critiquer *La Fin*

*du monde*. Globalement, on relève moins d'engouement dans les propos des élèves de Versailles, aussi bien la première que la deuxième année. Cela ne signifie pas qu'ils ont moins apprécié les livres (les notes diraient plutôt le contraire), mais cela doit être rapporté à la dynamique des comités qui semble être moins efficace. Généralement, les élèves de François Villon se prêtent plus au jeu de la discussion et sont plus expressifs – même si certains lecteurs sont inhibés – en partie à cause de leur franc parler populaire.

### SLG : A travers les discours (ou le silence) sur leurs lectures, les élèves ne se positionnent-ils pas les uns par rapport aux autres ?

JME : Pour une grande partie des élèves, les comités sont un moment plutôt récréatif. On assiste à un certain relâchement par rapport au temps scolaire habituel, qui se marque dans les corps : postures avachies, vocabulaire familier, ambiance décontractée. On discute avec les élèves des lectures qu'ils ont faites. La disposition en cercle occasionne une multitude d'échanges de regards, de gestes, de signes portés sur soi (vêtements), de paroles... Ainsi, ce que les collégiens disent en public s'insère dans des interactions avec les élèves de la classe, avec l'animateur du projet et avec l'enquêteur (même si celui-ci reste discret) et est donc influencé et ajusté par rapport à l'auditoire. On adopte certaines postures, qui visent parfois plus une affirmation devant la classe que l'expression d'un point de vue. Plus généralement, il existe une censure des propos (notamment en fonction de critères de désirabilité mais aussi par timidité) et certains élèves se taisent.

### SLG : Des rapports de force apparaissent-ils lors des comités ?

JME : Une hiérarchie se crée dans l'interaction où l'animateur a généralement un rôle prépondérant, mais où parmi les élèves certains

sont également dominants et d'autres dominés. Les personnalités des uns tendent à effacer celles des autres. Les comités sont le lieu de « luttes de classement<sup>6</sup> ». Parfois, les forts lecteurs ou ceux qui ont lu le livre abordé, dominant : locuteurs légitimes par rapport à l'objet des comités, ils bénéficient du soutien des animateurs et un certain temps de parole leur est accordé. Pendant ce temps, les élèves qui n'ont pas lu n'osent pas intervenir. Un ordre légitime, valorisant la lecture et les conversations autour des livres s'installe. A d'autres moments, ce sont au contraire les élèves qui ont pas ou peu lu, ou ceux qui ont une forte personnalité, qui dominent en monopolisant la parole, voire en détournant la conversation du thème du livre. Les forts lecteurs, souvent plus calmes, sont alors inhibés, peut-être par peur de passer pour le « bon élève », « l'intello » ou le « fayot ». Les rapports de domination varient d'un groupe à l'autre et parfois même au sein d'un même comité.

#### **SLG : Comment cela se traduit-il dans les deux établissements scolaires ?**

**JME :** A François Villon, établissement populaire, la lecture semble assez peu légitime auprès des élèves et les forts lecteurs sont souvent inhibés. A Versailles, la première année, la domination varie d'un comité à l'autre : si lors du premier comité, les élèves sont calmes et ceux qui ont lu dominant, lors du dernier comité, les non lecteurs réussissent à imposer leur définition de la situation en chahutant, ce qui inhibe les forts lecteurs. Enfin, la deuxième année à Versailles, les échanges sont plus équilibrés, peut-être parce que la lecture jouit d'une certaine légitimité en classe européenne – ce qui facilite la désinhibition des forts lecteurs – et parce que les élèves sont relativement lecteurs et extravertis. Néanmoins, le cadre

du projet comme la présence de l'animateur contribuent à légitimer la lecture.

#### **SLG : Peut-on assimiler ces comités de lecture à une activité scolaire ?**

**JME :** En fait, ils comportent à la fois des dimensions scolaires et non scolaires. Le cadre du collège est scolaire, comme le thème de la lecture et le fait de poser des questions, même si la manière de le faire se détache du modèle académique. On y retrouve, comme en classe, une monopolisation de la parole par l'adulte, une écoute silencieuse lorsqu'il parle et pose des questions. Néanmoins, les comités ne sont pas des cours, la lecture n'y est ni obligatoire ni l'objet d'une évaluation. Le caractère non scolaire se marque également dans les postures corporelles et dans les propos. Le langage des élèves est moins tendu, plus familier que celui qu'ils utilisent en classe. Ce caractère libre, peu contraignant est ambivalent. Il permet de discuter de lectures dans un registre de détente mais peut en même temps provoquer des moments de relâchement pendant lesquels la conversation ne tourne plus assez autour des lectures proposées – sachant que l'animateur ne peut pas se permettre d'être trop autoritaire, car il affecterait l'esprit de la rencontre. Quant à la dimension scolaire, si elle présente l'avantage de réaliser le projet avec tous les élèves d'une classe et contribue à faire régner une certaine discipline, il n'en reste pas moins qu'elle constitue un repoussoir pour certains mauvais élèves et faibles lecteurs.

#### **SLG : Le cadre scolaire ou les différents contributeurs du projet n'influencent-ils pas les choix de lecture des jeunes ?**

**JME :** A sa création, le projet « Comités jeunes critiques » a été pensé pour faciliter l'enquête sur la réception. L'animatrice du projet<sup>7</sup> a voulu

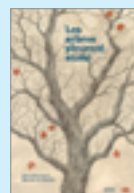
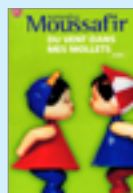
proposer des livres sans influencer les élèves. C'est-à-dire uniquement en montrant la couverture, en lisant la quatrième de couverture et la première page. Cette présentation était censée limiter l'orientation des choix des élèves. Or, chercher à inciter les jeunes à lire sans les influencer est antinomique. Les animateurs du projet incarnent tous d'une manière ou d'une autre des valeurs littéraires : « il faudrait lire et lire les bons livres ». Dans ces conditions, les choix des élèves sont nécessairement orientés. Certains, flattés par le projet, sont incités à lire, d'autres l'utilisent pour affirmer une identité de non lecteur. Plus généralement, les comités de lecture constituent un contexte artificiel de choix et d'appréciation des œuvres : les élèves ont accès à des titres qu'ils n'auraient souvent pas connus autrement ; les animateurs font peser une norme de légitimité de la lecture et en même temps, les élèves ont des interactions autour du projet qui orientent plus ou moins consciemment les choix et appréciations (« je ne vais pas lire ce livre pour ne pas avoir l'air de... », « je vais exprimer tel point de vue pour avoir l'air de... »). Il reste que le fait de n'avoir pas donné de clé de lecture a certainement contribué à moins aiguiller les sélections des élèves. De même, l'enquêteur qui se voulait discret afin d'être le moins possible assimilé à un animateur du projet a, malgré tout, produit des effets sur les enquêtés. Par sa

simple présence, il a pu influencer leurs comportements : le statut d'enquêteur a un caractère intrigant, la présence d'un adulte est susceptible d'avoir un effet inhibant.

**SLG : Comment les élèves interrogés ont-ils parlé des livres lorsqu'ils étaient en entretien avec vous ?**

**JME :** A leur âge, les adolescents vivent les lectures sur un mode affectif : ils ont peu l'habitude d'être réflexifs et de les verbaliser. Ils ont donc des problèmes d'énonciation : ils n'ont souvent pas assez conscience de ce qu'ils lisent et manquent de recul pour exprimer ce qu'ils ressentent. Il arrive ainsi qu'ils ne sachent pas quoi dire, qu'ils n'aient pas envie d'aborder certains thèmes ou qu'ils aient des réponses un peu forcées<sup>8</sup>. Les élèves ont également des difficultés à argumenter, surtout en 4<sup>e</sup>, car le programme scolaire ne prévoit l'argumentation qu'en 3<sup>e</sup>. A cela s'ajoute la censure que provoque la relation enquêteur/enquêté. L'entretien, qui se déroule dans un cadre scolaire, peut être assimilé à un examen culturel où l'enquêté pense qu'il doit donner les « bonnes » réponses aux questions<sup>9</sup>. Cela a parfois inhibé ou induit des propos forcés auprès des enquêtés. Néanmoins, les élèves se sont généralement plus livrés en tête-à-tête qu'en comité. Le fait de les isoler du jugement des pairs semble avoir facilité les échanges et l'entretien a permis d'approfondir la discussion. ●

# LES ŒUVRES PROPOSÉES LORS DES COMITÉS EN 2009-2010



## SÉLECTION DU PREMIER COMITÉ : DÉCEMBRE 2009

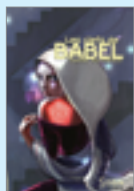
*Métô*, roman d'anticipation.

*L'étonnante disparition de mon cousin Salim*, roman « policier » dont le héros est un jeune autiste.

*La Fin du monde*, roman d'anticipation/de catastrophe.

**A Versailles :** *Du vent dans mes mollets*, récit tragicomique.

**A François Villon :** *Les Arbres pleurent aussi*, album sur la vie d'Anne Frank.



## SÉLECTION DU DEUXIÈME COMITÉ : FÉVRIER/MARS 2010

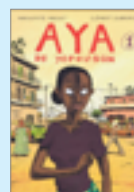
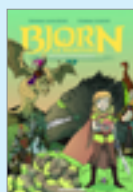
*Les Clefs de Babel*, roman d'anticipation/science-fiction/fantastique/aventure.

*Vindland Saga*, manga de combat.

*Le Chagrin du roi mort*, roman épique de Jean-Claude Mourlevat (épais).

**A Versailles :** *Les Arbres pleurent aussi*, album sur la vie d'Anne Frank.

**A François Villon :** *Celle que je ne suis pas*, BD réaliste : « chronique d'une vie de jeune fille ».



## SÉLECTION DU TROISIÈME COMITÉ : AVRIL 2010

*Hunger Games*, roman d'aventure/anticipation : 24 candidats s'affrontent dans une arène où il ne peut rester qu'un survivant (épais).

*Embrasse-moi*, roman psychologique, « littéraire ».

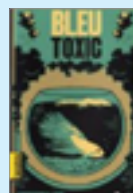
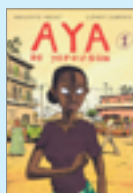
**A Versailles :** *Celle que je ne suis pas*, BD réaliste : « chronique d'une vie de jeune fille ».

Et *Je ne mourrai pas Gibier*, BD « violente ».

**A François Villon :** *Bjorn le Morphir*, BD d'aventure « médiévale ». Et *Aya de Yopougon*, BD, « Les feux de l'amour à l'afrique », dont l'action se déroule dans un quartier populaire d'Abidjan en Côte d'Ivoire dans les années 1970.



# LES ŒUVRES PROPOSÉES LORS DES COMITÉS EN 2010-2011



## SÉLECTION DU PREMIER COMITÉ : FÉVRIER 2011

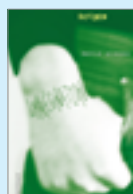
*Hunger Games*, roman d'aventure/anticipation : 24 candidats s'affrontent dans une arène où il ne peut rester qu'un survivant (épais).

*Le Chagrin du roi mort*, roman épique de Jean-Claude Mourlevat (épais).

*Aya de Yopougon*, BD, « Les feux de l'amour à l'africaine », dont l'action se déroule dans un quartier populaire d'Abidjan en Côte d'Ivoire dans les années 1970.

*Bakuman*, manga portant sur la fabrique des mangas.

*Bleu Toxic*, nouvelles portant sur deux catastrophes écologiques.



## SÉLECTION DU DEUXIÈME COMITÉ : AVRIL 2011

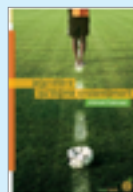
*Vango*, roman d'aventure comportant un arrière-fond historique.

*Imprégnation*, roman psychologique.

*Échec et but*, roman initiatique, histoire d'un joueur d'échecs qui se découvre une passion pour le football.

*Page noire*, BD policière.

*Fumée*, album dans lequel le lecteur vit la Shoah dans la peau d'un enfant juif.



## SÉLECTION DU TROISIÈME COMITÉ : JUIN 2011

*La Marche du crabe*, BD racontant la vie d'une espèce ancestrale de crabes sur un ton comique.

*Les Larmes de l'assassin*, roman graphique, histoire d'un enfant et du meurtrier de ses parents atteints du « syndrome de Stockholm<sup>1</sup> ».

*La Douane volante*, roman « littéraire » dont l'action se déroule dans un univers à la fois fantastique et historique.

*Je préfère qu'ils me croient mort*, roman sur la vie de footballeurs africains exploités par des recruteurs européens.

*Un sari couleur de boue*, roman initiatique qui aborde le thème de la condition féminine en Inde.

# L'ENQUÊTE

---



# SE DIVERTIR PAR LA FICTION

## DIS-MOI QUI TU ES ET JE TE DIRAI SI TU AIMERAS CE LIVRE

En procurant des profits symboliques aux élèves, certains critères favorisent leur appréciation positive des œuvres. Celles-ci doivent nécessairement avoir un caractère familier pour retenir l'attention des lecteurs. Il faut distinguer le familier générationnel ou « moderne », le familier relatif au statut – âge, sexe, condition sociale – et le familier « universel ».

### Le moderne versus le vieillot

Le caractère contemporain des histoires, des personnages, des intrigues, des dessins, est particulièrement apprécié. L'histoire de *Hunger Games* par exemple, peut être considérée comme moderne, tant par son cadre – un futur proche aux Etats-Unis – que par son intrigue – 24 candidats s'affrontent dans une arène où il ne peut rester qu'un survivant – mais aussi parce qu'elle comporte des passerelles avec certains jeux vidéo (univers des jeux de rôle, évolution du personnage dans un décor où il pioche des objets, et où il est confronté à d'autres personnages), et avec la télé-réalité – analogie avec Koh Lanta. *La Marche du crabe* a également un caractère contemporain puisque la bande dessinée se démarque de l'offre antérieure par son graphisme proche des images de synthèse, qui tend vers l'audiovisuel. De même, parmi les œuvres proposées lors des comités de 2009-2010, les plus appréciées ou du moins celles qui ont été les plus fréquemment choisies, étaient souvent les plus modernes : *La Fin du monde* dont le scénario apocalyptique se situe dans un futur proche et dont la couverture évoque des effets spéciaux, *Les Clefs de Babel* dont la couverture, les décors et le scénario sont futuristes, *Hunger Games* encore et *Celle que je ne suis pas*, qui se déroule dans un uni-

vers juvénile actuel tant sur le plan vestimentaire, que technologique : présence de téléphones portables, usage de SMS... Le graphisme des mangas, lui aussi, évoque des références audiovisuelles récentes (et le manga connaît une large audience télévisuelle). Bien sûr, le caractère contemporain ne suffit pas, à lui seul, à faire apprécier un livre et toutes ses dimensions ne sont pas également appréciées.

A l'inverse, le caractère ancien, historique, des œuvres est moins susceptible de plaire. Par exemple, la couverture de *La Douane volante* évoque une peinture datée, éloignée des références collégiennes actuelles. Cet aspect combiné à un volume épais et à un « effet de moment » – court délai entre les comités, charge de travail particulièrement importante en fin de 3<sup>e</sup> – a dissuadé les élèves de le lire. *Un sari couleur de boue* combinait éloignement historique, géographique, culturel et était plus propice à l'identification féminine, dans la mesure où l'héroïne est une jeune femme. Il n'a donc attiré que deux fortes lectrices bonnes élèves. De fait, les romans qui présentent un arrière-fond historique ont souvent été choisis par de bons élèves, plutôt lecteurs, et d'origine favorisée. Toutefois, l'album *Fumée*, qui porte sur la Shoah, a surtout été lu par des non ou faibles lecteurs. Mais, pour les premiers, la profondeur historique constituait souvent une raison de leur choix et a davantage été valorisée dans leurs propos<sup>10</sup>. Les seconds l'ont plutôt pris parce qu'il était à leur portée, court, avec peu de texte et beaucoup d'images, même si l'une des lectrices a apprécié que l'histoire se fonde sur des faits réels. La dimension historique est éloignée des références de nombreux collégiens et a une connotation sérieuse qui la rend peu propice au divertissement. Le carac-

tère plus ou moins contemporain semble également avoir joué dans le choix et l'appréciation du *Chagrin du roi mort*. Sa couverture d'un style médiéval a été considérée comme ringarde et son action semble se dérouler dans un univers éloigné historiquement. Enfin, *Échec et but*, dont la couverture représente un *babyfoot* usé de bistro typique, « fait vieillot »

et n'attire guère les lecteurs par rapport au graphisme « stylé » du manga *Bakuman*. Néanmoins, tout dépend de la manière dont intervient cette plus ou moins grande modernité : le contexte historique est comme mis entre parenthèses dans *Les Larmes de l'assassin*, où l'on se focalise sur l'aventure humaine des personnages qui soulève des problèmes universels auxquels le lecteur peut s'identifier. L'histoire est donc en quelque sorte a-culturelle, a-temporelle, a-géographique et son cadre ne perturbe pas la lecture. En outre, le mécanisme d'adhésion est favorisé par la disposition des images mais aussi peut-être par le format. Comme la BD est plus courte et demande moins d'efforts de représentation,

le caractère historique est susceptible d'être moins pesant. L'appréciation de *Fumée* est également liée au fait que la Shoah soit vécue à travers l'histoire particulière de personnages, ce qui ajoute à la dimension humaine, universelle : le lecteur est attendri par l'enfant, s'identifie à la famille qui souffre, privée de ses besoins vitaux et de sa dignité humaine.

Tout, dans le moderne, n'est pas bon à prendre et l'on peut distinguer différentes dimensions plus ou moins désirables. Les références esthétiques, vestimentaires, culturelles, audiovisuelles et plus largement technologiques servent souvent de supports de valeurs et ce qui est considéré comme moderne dans ces domaines est susceptible

de plaire.

En revanche, la dimension politique de l'actualité

reste généralement laissé indifférent, voire a déplu : les problèmes écologiques abordés dans *La Marche du crabe*, dans *Bleu Toxic*, ou encore le sort de footballeurs africains exploités par des recruteurs véreux. On peut penser que l'irresponsabilité sociale et l'apesanteur économique sont peu propices à une sensibilité politique, car elle semble incompatible avec le divertissement<sup>11</sup>. Toutefois, il faudrait vérifier ce constat en confrontant les enquêtés à d'autres thématiques et recueillir d'autres avis de lecteurs de *Bleu Toxic* et de *Je préfère qu'ils me croient mort*, ces derniers ayant été très peu lus.

Il reste qu'il existe une tendance transversale à tous les élèves à s'identifier à ce

qui est proche d'eux, de leur époque. A l'instar de ce qui s'observe dans les phénomènes de mode en matière de vêtements et d'audiovisuel, elle est due à une nécessité d'être « à la page », pour ne pas être considéré comme un « plouc » ou comme un « naze », pour reprendre les expressions indigènes<sup>12</sup>. Ainsi, le succès différencié des produits dépend en grande partie de leur



### On se croirait dans la peau du personnage

Omar, Damien, Ruben sur *Je mourrai pas gibier* (Delcourt)



### J'ai bien aimé ce livre car c'est une BD et que c'est assez court.

### L'histoire est assez bien racontée car on peut parfois s'identifier aux personnages

Kevin sur *Je mourrai pas gibier* (Delcourt)

potentiel d'usage comme monnaie d'échange avec les pairs, notamment dans les conversations. Certains élèves y sont plus sensibles, plus contraints que d'autres par les logiques de groupe, de légitimation par les pairs. Néanmoins, le modelage générationnel des goûts et des pratiques dépend de la région de l'espace social où l'on se situe.

L'importance du moderne et les critères de modernité varient

donc à la fois en fonction de l'œuvre et du profil des élèves.

### Des analogies statutaires

Les lecteurs sont souvent sensibles à des histoires dans lesquelles le statut social des personnages présente des analogies avec le leur, des personnages de même âge, de même sexe, de même ethnie. Ainsi, le fait de mettre la focale sur une vie « adolescente », une vie féminine ou encore une vie « africaine » facilite l'empathie et lui donne une importance et une légitimité qui sont susceptibles de plaire aux lecteurs qui ont le statut correspondant.

Si *Aya de Yopougon* a été tant apprécié, c'est parce que la série décrit la culture africaine

et, ce faisant, la crédite d'une certaine valeur. La lecture a donc séduit en valorisant les repères culturels des lectrices qui ont utilisé le livre comme emblème. Une fonction analogue a été identifiée parmi les lectrices de *Celle que je ne suis pas* : cette bande dessinée décrit la vie quotidienne au

collège, les discussions entre filles. En montrant ces personnages, leurs références, elle valorise les lectrices. L'effet d'âge se combine ici avec un effet de génération dans la mesure où les références en question correspondent à leur époque. Plus généralement, les lecteurs sont sensibles à des analogies entre les attributs,

droits et devoirs statutaires des personnages, et leurs. Mais ce goût est subordonné à

certaines conditions. Ainsi il ne faut pas que l'œuvre reflète la platitude du quotidien ou l'infériorité statutaire des lecteurs, sauf si l'histoire les en libère. Et lorsque celle-ci est proche de leur vie, il s'agit souvent d'un réel amélioré, comme dans *Celle que je ne suis pas*, qui a un caractère enviable sous certains aspects. Dans *Un sari Couleur de boue*, la domination sexuelle que subit l'héroïne est ressentie comme injuste par les lectrices qui souhaitent vivre l'histoire pour voir sa situation s'améliorer. De même, les lecteurs de *Méto* sont frustrés de vivre une absence de liberté

dans l'internat et sont incités à lire la suite pour sortir de cette situation. Là encore, la désirabilité statutaire dé-

**J'ai aimé ce livre car certaines histoires parlent de la vie réelle que je mène au collège avec mes amies et même en dehors du collège**

Binta sur *Celle que je voudrais être*, T.2 (Dargaud)

**N'importe qui peut s'y reconnaître. Ce qui m'a plu dans ce livre, c'est le fait que ce soit une fille comme nous et que les histoires qui lui arrivent, nous pouvons les vivre à n'importe quel moment**

Hanane sur *Celle que je ne suis pas*, T.2 (Dargaud)

pend de l'économie d'ensemble de l'œuvre et du profil d'élève. L'analogie statutaire semble avoir été décisive pour faire lire des faibles ou non lecteurs surtout dans *Celle que je ne suis pas*, *Aya*, *Vindland Saga*, où elle se conjugue au moderne. Mais il s'agit essentiellement de BD, peu volumineuses,

et cette analogie est souvent insuffisante pour inciter à lire un roman. Elle est moins indispensable pour les élèves plus grands lecteurs, mais semble être particulièrement appréciée dans la lecture de pavés puisqu'elle renforce l'identification aux personnages.

### Le familier « universel »

Une autre dimension de la familiarité est associée à l'universalité. Toute la force des classiques est de parvenir à susciter l'identification et à plaire aux lecteurs au-delà des barrières historiques, géographiques, culturelles et statutaires. Le classique est ici défini par l'expérience de vie du lecteur et non selon des critères stylistiques et patrimoniaux, associés au sérieux des

adultes.  Son universalité favorise les choix et les appréciations

des œuvres. Ainsi, l'injustice de la vie de *Méto* et de ses camarades dans un internat non situé historiquement et géographiquement suscite l'empathie du lecteur, la mort de la meilleure amie de la protagoniste de *Du vent dans mes mollets* a attristé l'ensemble des lecteurs : tout le monde est bouleversé par la perte d'un ami cher. Des réactions analogues ont été relevées parmi les lecteurs de *Fumée*, *Les Arbres pleurent aussi* et *Les Larmes de l'assassin*. Cette universalité a été décisive pour faire apprécier à de faibles lecteurs les deux albums sur la Shoah car ils ne comportaient pas de réelles analogies statutaires ni de références contemporaines. Mais ils ont été peu choisis et peu lus, aussi peut-on se demander si, pour plaire, les œuvres ne doivent pas plutôt combiner l'universel à d'autres formes de familiarité, comme dans *Du vent dans mes mollets*, *Méto*, *Hunger Games*, qui ont remporté plus de succès.

### ÊTRE PLUS QUE CE QUE L'ON EST

Pour rencontrer l'adhésion, les œuvres doivent nécessairement s'appuyer sur un socle de familiarité, qui semble être une condition indispensable au divertissement. Donner des gages de maturité, ou, autrement dit, de hauteur symbolique est un deuxième critère qui, en valorisant le lecteur, favorise son intérêt pour l'œuvre. A cet âge de transition, la fragilité a un caractère angoissant. Il est donc apprécié d'avoir une personnalité affirmée, une aisance dans les relations avec les autres et un succès dans les actions que l'on mène. D'autant plus que la société fait ressentir aux collégiens leur infériorité : ils sont traités avec moins de considération que des

adultes. Comme ils sont exclus des principaux rôles sociaux – travailler, gérer une

famille –, leurs actes sont considérés comme secondaires. Leur importance sociale est, en quelque sorte, déniée. Dans ces conditions, vivre une histoire importante dans la peau d'un personnage qui présente les attributs de la maturité est une sorte de revanche sur la vraie vie. C'est ce qui explique le rejet de certaines œuvres jugées puériles, ou associées à l'enfance.

### Des personnages valeureux

Ainsi, les élèves aiment souvent se mettre dans la peau de personnages importants, qui font preuve d'assurance, ou grandissent à travers un parcours initiatique : *Méto*, Katniss de *Hunger Games* ou encore le héros de *Vindland Saga* qui sont forts, courageux et intelligents. De même, certaines figures ont été appréciées car elles avaient « de la personnalité » ou un caractère extraverti. Gwennaëlle valorise la protagoniste de *Du vent dans mes mollets* car « Elle montrait ses pensées, ce qu'elle voulait

## On trouve des personnages fantastiques et inoubliables

Damien sur *Le Chagrin du roi mort* (Gallimard Jeunesse)

vraiment ». De même Hanane apprécie Valentine, l'héroïne de *Celle que je ne suis pas*, qui « a son propre style » et « n'en a rien à faire de ce que pensent les autres ». Inversement, les personnages fragiles ou dont la valeur sociale est moindre, peinent à retenir leur attention. A cet égard il est probable que le faible succès de *L'étonnante disparition de mon cousin Salim* ne soit pas seulement lié au manque d'action et au caractère anormal du personnage. Il tient également au fait que Ted rappelle trop aux lecteurs la médiocrité de leur quotidien. Une grande partie de l'histoire se déroule dans le foyer familial où la hiérarchie parents/enfants est très marquée. Or, Ted n'a pas de pouvoir. Sa mère lui coupe souvent la parole, lui dit fréquemment de se taire et accorde peu de confiance à ce qu'il dit ou fait.

En cela, le livre renvoie aux lecteurs une image négative d'eux-mêmes en les réduisant trop à ce qu'ils sont : de simples adolescents au statut inférieur à celui des adultes.

### Le goût pour l'extraordinaire

De même, les élèves ont cherché à sortir de la banalité de leur quotidien et à vivre une aventure trépidante. Ainsi les protagonistes principaux des livres les plus appréciés vivent souvent une vie exceptionnelle, des événements qui, dans la vie réelle, concernent plutôt des adultes : libérer le monde de sa tour de verre, participer à un jeu télévisé d'une importance politique de premier plan, organiser le repli dans une base de survie en pleine catastrophe nucléaire. Les lecteurs qui, d'habitude, sont plutôt cantonnés à des pratiques banales et subal-

ternes se voient projetés dans un rôle de premier plan qui les valorise, et suscite leur intérêt.

### Des gages de maturité identiques pour tous ?

Si les élèves valorisent les signes de maturité, tous n'ont pas la même valeur d'échange dans les économies de biens symboliques. Ainsi, être quelqu'un d'important et/ou sûr de soi, vivre une aventure de façon autonome, fréquenter des personnes du sexe opposé, mettre à distance les pratiques enfantines est généralement valorisé. En revanche, d'autres marqueurs sociaux de maturité ne sont pas considérés comme tels et ne sont pas souhaitables : s'intéresser à des sujets sérieux, comme l'actualité ou la politique, lire des livres épais, être père ou mère de famille, avoir un travail.

On voit que les élèves aspirent à un statut d'adulte, mais sans en vouloir tous les attributs – souvent les devoirs et obligations –

**Le début est captivant et nous entraîne directement dans le monde de Liram. Puis tout au long du livre, les actions se succèdent sans cesse, ce que j'ai particulièrement apprécié.**

Narumalar sur *Les Clés de Babel* (Syros)

pour rester libres et légers. Les critères de maturité varient selon les profils d'élèves. Ainsi, on distingue des élèves peu lecteurs, plus souvent d'origine populaire et peu performants scolairement, pour qui l'affirmation de la maturité passe souvent par le jeu des apparences et par la sociabilité. Pour ceux-ci, être grand ne signifie pas lire des livres épais, difficiles, mais plutôt écouter de la musique, fréquenter des personnes du sexe opposé et mettre à distance les lectures pour enfants. Pour les élèves les plus lecteurs, généralement meilleurs scolairement et souvent de milieu favorisé, les gages de maturité ne sont pas nécessairement les mêmes et l'on trouve chez certains d'entre eux

- notamment un fils de professeur de lettres - des goûts intellectuels et une certaine légitimité de la culture. Mais comme l'indique Phillipe Coulangeon, la massification scolaire aurait rendu la culture des élèves plus populaire<sup>13</sup>. Les normes de légitimité populaire d'affirmation par le jeu des apparences et par la sociabilité tendraient donc à valoir pour tous, tandis que les normes lettrées n'auraient qu'une influence limitée.

### LE DIVERTISSEMENT VERSUS LE SÉRIEUX

A la fin du collège, les élèves traversent une période de relative apesanteur, d'irresponsabilité sociale<sup>14</sup> propice au jeu, à l'évasion, à l'aventure. Un effet d'âge inclinerait donc les élèves à rechercher dans leurs lectures du divertissement ludique, léger et souvent avec un caractère addictif : il s'oppose au sérieux et à l'intellectuel. Si, pour divertir, les œuvres doivent nécessairement comporter un socle de familiarité et procurer un profit de maturité, elles doivent également inclure des marqueurs de divertissement proprement dits, des éléments ludiques : jeu, aventure, action, suspense. Pour qu'une œuvre de divertissement plaise à ces collégiens, il faut généralement qu'elle comporte de l'action, c'est-à-dire une action physique et rapide, visible extérieurement. Elle s'oppose à l'action psychologique, aux descriptions et, plus généralement, à l'absence de mouvement. Tout se passe

comme s'il fallait entretenir l'attention du lecteur avec des effets spéciaux, pour ne pas qu'il décroche. Parmi les actions valorisées par les collégiens, on retiendra les combats, les courses poursuites, certains dialogues, ou, plus généralement, des moments

pendant lesquels les personnages se déplacent.

Comment rapporter le goût des élèves pour l'action, à leur condition ? On peut penser qu'il existe un besoin d'échapper au vide existentiel, à la banalité du quotidien où les repères sont fragiles, incertains. Les adolescents pallieraient ainsi l'angoisse de ce vide en se laissant transporter par cette action, en se projetant dans une histoire exceptionnelle. Par ailleurs, leur patience, leur concentration ne sont qu'assez peu développées à cette phase de leur vie. De même, leur apprentissage de la lecture s'est jusque-là centré davantage sur le contenu de l'histoire racontée que sur le style ou les métaphores. Ils sont ainsi sensibles à un aspect particulièrement visible, accessible, qu'est l'action<sup>15</sup>, d'autant plus que l'audiovisuel concurrence la lecture et peut leur en proposer à moindre frais. Les livres les plus appréciés sont riches en rebondissements, comme *Méto*, *Les Clefs de Babel*, *Vindland Saga*, *Hunger Games*, et, inversement, l'action fait souvent défaut, n'est pas assez dynamique, met trop de temps à se mettre en place dans de nombreuses œuvres qui ont déplu comme *L'étonnante disparition de mon cousin Salim* ou *Le Chagrin du roi mort*.

Si l'action est plus ou moins nécessaire selon les œuvres et les lecteurs, elle est cruciale dans les romans épais, tous types d'élèves confondus. Elle doit alors se doubler de suspense,

**Je ne pense pas que ce livre soit très captivant pour une fille mais, pour un garçon, il peut l'être**

Marie à propos de *Vinland Saga* (Kurokawa)

si non l'histoire, trop prévisible, perd de son intérêt, et elle est essentielle pour plaire aux

faibles et non lecteurs (plus particulièrement pour les garçons) qui ont des capacités de concentration et de patience réduites. En l'absence d'action, les BD/œuvres courtes

doivent comporter d'autres sources d'amusement : du suspense, ingrédient indispensable des histoires policières et capital dans *Page noire*, souvent choisi pour le mystère de sa couverture, ou de l'humour. *Du vent dans mes mollets* comporte de nombreux gags, les protagonistes font des bêtises, comme des canulars téléphoniques, s'amusent, jouent. De façon générale, les moments de jeu ont souvent été plébiscités dans les œuvres proposées lors des comités. *Hunger Games* a notamment pu attirer car c'était un jeu télévisé, une compétition, qui, de plus, présente des analogies avec des jeux vidéo. De même, les passages de *Méto* dans lesquels les garçons jouent des parties d'Inch, proche du rugby, ont également plu par leur caractère viril.

S'amuser à travers la lecture permet aux élèves de consolider leurs repères. Pour être choisies et appréciées, les œuvres doivent donc comporter des marqueurs de divertissement qui varient selon les œuvres et les lecteurs. Le divertissement est plus exclusivement associé

au ludique pour les faibles lecteurs, mauvais élèves et élèves de milieu populaire, qui cherchent des histoires évoquant le combat, les jeux vidéo, l'aventure, les courses poursuites, les compétitions, les BD, l'absence d'épaisseur. Si la dimension ludique reste présente parmi les plus forts lecteurs, souvent meilleurs élèves et d'origine favorisée, elle est combinée avec une dimension plus didactique : goût pour la forme des œuvres, appréciation de références historiques. Elle admet des critères plus souples en matière d'amusement comme le sens de la dérision. Elle ne réclame pas d'hyper-action permanente et le texte ne constitue pas une barrière à l'amusement. La différence filles/garçons s'affirme dans le plaisir trouvé dans le sentimental, d'un côté, dans les stratégies, le combat et la violence de l'autre, sachant que les forts lecteurs des deux sexes sont souvent ouverts à des histoires variées. Dans tous les cas, les marqueurs de divertissement sont sources de profits symboliques. ●

### Les lectures morales



Quatre œuvres des comités ont incliné les lecteurs à avoir une lecture morale et non ludique. Les deux livres sur la Shoah les engageaient à s'indigner devant l'horreur, devant l'injustice que vivaient les protagonistes. Ils ont notamment séduit par leur côté humain et ont pu valoriser le lecteur en lui procurant un profit de vertu, d'humanité. Mais ces livres auraient eu peu de chances d'être choisis spontanément par des élèves en dehors d'un projet comme celui-ci. Quant aux *Larmes de l'assassin*, il a, comme on l'a vu, provoqué des réactions morales par rapport à la relation que noue l'enfant avec l'assassin de ses parents, et accroché le lecteur par ce biais, aidé par l'atmosphère, la violence et l'angoisse. Enfin, la condition de *Méto* et de ses camarades a suscité un sentiment d'injustice.



# RETOUR SUR L'EFFET GÉNÉRATIONNEL : L'INFLUENCE DE L'AUDIOVISUEL

Les changements intervenus en matière d'offre culturelle ont contribué à différencier les comportements des nouvelles générations par rapport à ceux des générations antérieures, notamment sur le plan des usages de la lecture. Les médias ont donc très probablement façonné les schèmes de perception des adolescents nés dans les années 1990 et défini leurs ressources culturelles, contribuant – dans une certaine mesure – à les faire penser et agir d'une manière différente de celle des générations qui ont intériorisé une « culture papier ».

L'hypothèse serait qu'un esprit formé par l'audiovisuel n'est pas nécessairement

structuré de la même façon<sup>16</sup> et que son rapport à l'écrit en est affecté. De plus, le fait de fréquenter des contenus audiovisuels influence certainement les goûts de lecture des élèves, d'autant plus que l'offre de lecture et l'offre audiovisuelle actuelles comportent de nombreuses analogies (mangas, *fantasy*, jeux de rôle, adaptations cinématographiques).

## Des analogies entre les univers littéraires et audiovisuels

Ainsi, certains des livres qui ont été les plus appréciés auraient pu être des jeux vidéo, tant par leur histoire, leur univers que par leur intrigue : *Vindland Saga*, qui se déroule dans un univers guerrier où un personnage combat avec des ennemis ; *Hunger Games*, où les protagonistes

conçoivent des stratégies de survie, nouent des alliances et combattent comme dans un jeu de rôle ; *Les Clefs de Babel* avec des héros qui parcourent des niveaux successifs aux décors singuliers, rencontrent des complices et des ennemis, et déploient des pouvoirs magiques afin d'atteindre la sortie. De même, les livres plébiscités auraient pu être, selon de nombreux enquêtés, de bons films : *Hunger Games*, *Vindland Saga* ou encore *Les Clefs de Babel*, du fait de leur action, *Aya* et *Du vent dans mes mollets* par leur caractère

esthétique et ludique à la fois. L'existence de ressemblances, de passerelles

**Aya de Yopougon ressemble beaucoup aux *Feux de l'amour* façon ivoirienne, mais avec des personnages plus jeunes**

Collégienne de François Villon

entre certains des livres proposés et des films ou jeux vidéo semble donc avoir favorisé leur succès.

On trouve chez une grande majorité d'enquêtés une analogie forte entre les types de films et de jeux vidéo appréciés et les genres de livres lus. Ainsi, la quasi-totalité des élèves semble rechercher de l'action, tous supports confondus. De même, ils ont souvent des répulsions analogues pour les trois supports. Certaines filles, par exemple, sont rebutées par les univers de jeux de rôles, aussi bien dans les jeux vidéo que dans les livres. Il existe donc bien une influence mutuelle entre les pratiques et les goûts audiovisuels, et ceux en matière de lecture. Ainsi peut-on faire l'hypothèse d'une transposition à la lecture des



attentes construites dans la fréquentation de l'audiovisuel : goût de l'immédiateté, de l'interactivité sonore et visuelle, goût pour des atmosphères ou des intrigues fréquentées dans les univers audiovisuels<sup>17</sup>. Ces attentes ont également pu éloigner de la lecture certaines franges de la population.

Néanmoins, les trajectoires sociales présentent des variations d'un individu à l'autre et l'articulation entre les usages des différents supports n'est pas nécessairement la même pour tous. Certains – souvent d'origine favorisée et bons élèves – sont plus socialisés par l'écrit, notamment sous la contrainte parentale. D'autres fréquentent surtout l'audiovisuel. On peut identifier un *continuum* de situations qui va du « tout virtuel » au « tout papier », en passant par des cas de relation équilibrée aux deux supports, sachant que la balance penche plutôt du côté de l'audiovisuel, à un âge où l'importance de la sociabilité est grande et où les goûts sont assez éloignés de la culture légitime<sup>18</sup>.

Chez les faibles lecteurs, on relève plutôt un alignement des attentes en matière de lecture sur celles en matière d'audiovisuel. Les moyens ou les forts lecteurs investis dans l'audiovisuel témoignent plutôt d'un renforcement mutuel des goûts et des pratiques dans les deux types de supports tandis qu'il existerait une relative indépendance entre les attentes exprimées à propos des différents supports pour certains faibles ou non lecteurs investis dans la sociabilité. Enfin, mais le cas est très rare également, certains forts lecteurs – une forte lectrice – aligneraient leurs attentes en matière d'audiovisuel sur celles projetées dans la lecture<sup>19</sup>.

#### Quatre types de configuration

Ces configurations de goûts et de pratiques correspondent à des profils d'élèves :

- Des faibles et non lecteurs dont la fréquentation majoritaire et pré-

férentielle des écrans susciterait un alignement des attentes de lecture sur celles investies dans l'audiovisuel. Dans l'ensemble de leurs activités de loisir, ils recherchent plutôt le divertissement, le jeu, la facilité d'accès, le mouvement. Pour eux, il existe peu de différences entre les attentes investies dans la lecture et celles investies dans les loisirs en général : recherche d'une absence de médiation entre l'histoire et le lecteur, goût pour le moindre effort de représentation, ingrédients analogues en matière de livres, films et jeux vidéo. Il s'agit le plus souvent de garçons.

- Des élèves dont les goûts en matière de lecture et d'audiovisuel se renforcent mutuellement. Il s'agit d'élèves relativement lecteurs, souvent des « moyens lecteurs », assez portés sur l'audiovisuel. Même s'ils ont un goût marqué pour le ludique, la facilité d'accès, le mouvement, ils apprécient plus les spécificités de l'acte de lecture : le goût du calme, un moindre besoin d'hyperactivité, un intérêt pour l'effort de représentation dans la lecture.

- Des faibles et non lecteurs investis dans la sociabilité juvénile dont les goûts en matière de lecture et d'audiovisuel seraient relativement indépendants. Pour ces élèves, l'affirmation de soi passe plus exclusivement par le jeu des apparences et par la sociabilité, notamment avec des jeunes du sexe opposé. Ils sont assez portés sur la musique, activité rentable socialement. Ils recherchent la détente, le jeu, l'action dans la vie réelle plutôt que dans les mondes virtuels et sont souvent sur certains aspects, notamment leur vie affective, plus mûrs que les autres élèves<sup>20</sup>.

- Une forte lectrice alignerait ses goûts sur ceux de ses lectures, aussi cherche-t-elle dans l'audiovisuel les genres, les univers, les personnages qu'elle apprécie dans les livres. Elle relève les spécificités de la lecture, notamment les possibilités d'identification qu'elle offre.

### L'importance du mouvement

Plus généralement, les activités préférées des élèves sont souvent axées sur le mouvement, qu'il soit réel (sports) ou virtuel (films, jeux vidéo), ou sur la sociabilité juvénile. Ces activités de prédilection ont souvent un caractère divertissant, ludique, riche en sensations et un caractère instantané/immédiat – à l'inverse de la lecture qui demande du temps, de la patience, un effort de représentation, d'où son caractère différé.

En fait, les collégiens investissent des attentes analogues dans leurs différentes activités de loisir. Toutefois les préférences

audiovisuelles ne trouvent pas toujours d'équivalents dans la lecture et inversement. Ainsi, si le comique est recherché par certains lecteurs à la fois dans les livres et dans les films, il est recherché par d'autres – moins lecteurs – exclusivement dans les films : ceux-là considèrent que le comique « passe mieux à l'écran »,

où la communication verbale et non verbale est plus directe. Néanmoins, l'offre jeunesse est plutôt pauvre en littérature comique. De même, le sport, et le sport automobile en particulier, ont la faveur de certains jeunes dans les jeux vidéo, mais ils ne trouvent pas de réel équivalent dans les romans ou dans les BD – les élèves concernés lisent la presse automobile. La fréquentation de ces genres audio-visuels cultive un goût pour l'action et pour le suspense qui sont

alors également recherchés dans la lecture. L'homologie des attentes en matière de lecture et d'audio-visuel est souvent plus pro-

noncée chez les garçons que chez les filles, les premiers étant plus portés sur l'audiovisuel – informatique, jeux vidéo – que les secondes, qui sont plus portées sur la lecture, et chez ceux qui accordent aux films et jeux vidéo une place centrale dans leurs loisirs. ●

**La moyenne de ce livre est de 12/20 dans la classe. Pour notre part, nous lui donnerions 11/20 car les actions sont rares et prévisibles. Le rythme est lent.**

Guillemette et Narumalar à propos de *La Fin du monde* (Mango)

# L'APPRÉCIATION DES MÊMES ŒUVRES PAR DES LECTEURS DIFFÉRENTS

Etudier la réception d'une même œuvre auprès de plusieurs lecteurs permet de dégager des critères communs d'appréciation qui peuvent être rapportés au type d'intrigue ainsi qu'à des similitudes entre lecteurs : des dispositions associées à un âge de la vie par exemple. La démarche permet également de révéler des critères spécifiques de réception en rapport avec les caractéristiques sociales des lecteurs. Ainsi pourra-t-on distinguer des réceptions « féminines » ou « masculines », en fonction du profil social et scolaire des élèves. Trois œuvres ont été retenues, à la fois parce qu'elles ont rassemblé un lectorat suffisamment important pour pouvoir comparer la réception d'élèves aux profils différents, et parce que chacune d'elles montre le succès d'un ingrédient ou d'un agencement particulier d'ingrédients. *Hunger Games* combine les différentes formes de familiarité, procure des gages de maturité aux élèves et plaît pour son action et son suspense. *Méto* a notamment gagné les lecteurs parce qu'il propose un univers pour partie analogue à celui des lecteurs. Enfin, *La marche du crabe* a divisé des élèves qui n'avaient pas la même conception de la maturité.

## HUNGER GAMES : UN LIVRE ADAPTABLE AU LECTEUR

L'action de *Hunger Games* se déroule dans un futur indéterminé, dans une région du monde qui correspond aux Etats-Unis actuels. La société y est divisée en douze districts allant du plus riche (n°1) au plus pauvre (n°12) et est dirigée par le Capitole. Ce régime politique dictatorial organise chaque année, pour asseoir son autorité, un jeu télévisé, « les jeux de la faim », dans lequel 24 participants – deux adolescents de chaque district – s'affrontent dans une arène où il ne peut rester qu'un survivant. Ce jeu est diffusé en direct à la télévision et les citoyens sont obligés de le regarder. On s'identifie à Katniss, une adolescente du district le plus pauvre qui est tirée au sort pour participer au jeu.

Ce livre a généralement plu lorsqu'il a été présenté en comité, d'abord par sa couverture, avec des motifs dorés sur un fond noir, un titre anglais qui intrigue, avec une sonorité

« stylée » selon certains, et ce slogan qui n'est pas sans évoquer des émissions télévisées à sensations : « Un jeu imposé. 24 candidats. Seul le gagnant survivra ! ». Le *packaging* évoque d'emblée des références audiovisuelles (jeux vidéo, TV, télé-réalité, le film *Battle Royal*) et laisse présager du suspense avec sa couverture noire, et de l'action. Annoncée en quatrième de couverture, l'histoire a beaucoup attiré, tous profils d'élèves confondus. L'analogie du livre avec des références audiovisuelles, le fait qu'il s'agisse d'un jeu à sensations qui « promet de l'en mettre plein la vue » ont immédiatement séduit. La maquette du livre, bien étudiée, semble très efficace.

Mais si la présentation et la trame ont aiguisé la curiosité des élèves, l'épaisseur a généralement dissuadé les faibles ou non lecteurs de le terminer, voire de l'emprunter. Pourtant, certains l'ont lu en partie, ce qui



laisse penser que des spécificités biographiques et des circonstances favorables permettent à ce public d'accéder à ce genre de livre. La grande majorité de ceux qui l'ont commencé ont été happés par l'histoire dont ils n'ont plus pu décrocher. *Hunger Games* comporte toute une série d'ingrédients susceptibles de captiver : de nombreuses références qui favorisent une proximité avec le lecteur, une histoire moderne qui se déroule dans un futur proche aux Etats-Unis, avec des protagonistes adolescents, qui parlent au lecteur, qui participent à un jeu, en accord avec les dispositions ludiques de cet âge de la vie.



### **Malgré quelques passages trop longs, Hunger Games est un livre très prenant qui nous happe et nous transporte directement dans son univers**

Adrien, Pierre, Adama et Arjuna

À quoi s'ajoutent de nombreuses références audiovisuelles. De plus, le personnage principal est androgyne, à la fois « forte, courageuse et débrouillarde », « comme un garçon » et « humaine et sensible », « comme une fille », suscitant l'identification des lecteurs des deux sexes. Le lecteur masculin a pu mettre entre parenthèses la dimension féminine du personnage et s'identifier à son caractère « viril ». La mise en scène d'un parcours initiatique et d'une affirmation de soi « adolescente » ont également été appréciés. Comme l'a montré Benoît Virole au sujet de *Harry Potter*, *Hunger Games* permet d'accrocher les lecteurs par un subtil équilibre de ressemblances et de différences avec l'univers des lecteurs<sup>21</sup>.

Quel contrat de lecture s'établit-il entre *Hunger Games* et son lecteur ? A voir la manière dont l'œuvre est présentée et au fil de la lecture, celui-ci peut se faire une idée assez fidèle de ce qu'il va découvrir<sup>22</sup> et on peut penser qu'il retrouve un contenu conforme à ce que laissaient présager ses attentes initiales comme celles qui se sont construites ultérieu-

rement. Deux passages, cependant, s'écartent de ces attentes. Le premier, surréaliste, décrit des candidats décédés qui ressuscitent et se transforment en loups. Cette séquence a étonné les élèves parce que l'œuvre avait été assez réaliste jusque-là mais également parce que cette idée leur semblait « étrange ». Dans un second passage, les deux protagonistes principaux se réfugient dans une caverne. Or, ce récit contraste avec le reste de l'œuvre par son manque d'action.

Comme il constitue un temps de respiration qui précède un regain d'action, il a été peu apprécié par les lecteurs, trop habitués au caractère omniprés-

ent des péripéties. Ces deux écarts n'ont pourtant pas compromis l'engouement d'ensemble. Ainsi, l'une des forces de *Hunger Games* a été de susciter des attentes assez claires, auxquelles le contenu a pu se passer pour d'autres livres. Avec des chapitres courts, une succession d'actions, de phrases qui vont à l'essentiel, le livre est structuré, sans passage inutile, avec peu de descriptions, de temps morts ; tout a été pensé pour épouser la sensibilité de lecteurs variés.

La violence physique et psychologique de *Hunger Games*, ont sans aucun doute contribué à son succès, même si la violence physique est atténuée par la manière dont elle est présentée : pas de description détaillée, gore, des coups et blessures, annonce feutrée, souvent implicite des décès. Cet aspect a pu faciliter l'adhésion des filles tandis que certains garçons auraient sans doute aimé avoir plus de détails. Dans l'ensemble, les lecteurs étaient excités à l'idée que les candidats allaient être enfermés dans une arène et devoir lutter pour la survie. L'usage du vice,

de la trahison dans les stratégies a parfois été apprécié, notamment par les garçons. En revanche, toutes les dimensions de la violence psychologique n'ont pas été relevées dans les propos des élèves et ne semblent pas avoir retenu leur attention. Ils n'ont pas eu l'air choqué qu'un jeu sanguinaire devienne une émission télévisée ni que l'on force les citoyens à la regarder, comme s'ils étaient tellement familiarisés avec l'obscénité de certains programmes qu'elle leur paraît naturelle, banale. La dimension politique et les inégalités sociales ont également peu marqué les adolescents. La focale a été mise sur l'aventure humaine des personnages qui a été abstraite de son contexte social global, mais pas de la situation de lutte dans l'arène.

La perception de la violence semble dépendre du type d'œuvre. A ce titre, une comparaison avec *Fumée* s'avère éclairante. *Hunger Games* est d'emblée considéré comme une fiction. Le lecteur se laisse donc prendre au jeu et la violence est, en quelque sorte, dédramatisée. *Fumée* parle en revanche de faits s'étant réellement déroulés – l'horreur de la Shoah – qui ont de surcroît été fortement médiatisés : à la TV, dans les programmes scolaires, dans l'opinion. *Fumée* se rattache à l'histoire, à la mémoire. Ces faits sont présentés comme des événements devant lesquels tout être normalement constitué doit s'indigner – c'est là l'un des objectifs du livre. Ce qui est moins évident dans *Hunger Games*, qui incite le lecteur à lire un jeu sur le mode du divertissement, tandis que *Fumée* l'incline d'emblée à avoir une lecture morale. Ces écarts de perception sont donc liés à des différences de lecteurs implicites et de pactes de lecture.

Au moins trois types de réception

de *Hunger Games* peuvent être identifiées. Elles correspondent plus ou moins à des oppositions filles/garçons, lecteurs/faibles lecteurs. Il s'agit d'idéaux-types, desquels se rapprochent plus ou moins les enquêtés selon les cas :

- Une réception analogue à celle d'un jeu de combat, de rôle et d'aventure. L'accent est mis sur les actions et sur les stratégies des personnages, sur les astuces déployées. Ce type de réception concerne surtout des garçons relativement lecteurs et qui ont un certain goût pour les jeux vidéo, la science-fiction, la *fantasy*, l'aventure (jeu, film ou livre).

- Une réception sentimentale, psychologique, sensible aux relations qui se nouent entre les personnages – amour, affection, solidarité, complicité. Ce type de réception est très féminin, surtout le fait de fortes lectrices, plus sensibles.

- Enfin une lecture dans laquelle le lecteur est porté par l'action quasi-permanente, sans nécessairement savoir ce qui lui plaît. Cette lecture, plus dépendante de la présence d'action et d'effets spéciaux correspond davantage à celle de lecteurs modérés, plutôt de garçons. Dans ce cas, les personnages sont perçus comme des supports d'action.

À chaque type de réception correspondent des caractérisations de personnages : être astucieux et stratégique dans un cas, sensible et psychologique dans l'autre ou encore « être d'action ». Mais certains cas s'écartent de ces idéaux types : les garçons les plus lecteurs sont plus sentimentaux que les autres et, par là, plus sensibles à la psychologie et aux relations entre personnages tandis que certaines filles sont attentives aux stratégies, aux astuces et aux combats.



## MÉTO : UNE MÉTAPHORE DE L'UNIVERS DES LECTEURS

*Méto* est un roman d'anticipation dans lequel des garçons adolescents vivent enfermés dans un lieu dénommé « la maison ». Ils ne savent pas comment ils y sont arrivés, ne connaissent rien de leur passé, ignorent qui se trouve à l'extérieur et ce qui les attend après, car lorsqu'ils atteignent un certain âge, ils quittent le lieu. En attendant, ils vivent sous l'autorité d'adultes, les « César »,

qui leur imposent une discipline très stricte. Le jeune Méto, probablement plus curieux et plus intelligent que les autres,

veut découvrir ses origines et le monde alentour. Il va donc fomenter un plan pour s'évader à l'aide de certains de ses camarades. Ce personnage possède toutes les qualités que l'on peut attendre d'un héros : fort, débrouillard, intelligent, malin et moralement exemplaire, autant d'attributs enviables pour les lecteurs, notamment masculins, en pleine période de construction.

Les habitants de la maison sont soumis à des préceptes stricts – nombre réglementaire de bouchées par seconde pour s'alimenter, interdiction de parler –

que les lecteurs ont trouvés absurdes et choquants parce qu'eux aussi sont soumis

à des règles qu'ils estiment parfois injustes. Ainsi, lorsque les jeunes garçons contournent, transgressent les lois pour gagner quelques espaces de liberté, les lecteurs bravent l'interdit à travers les personnages. Ils reconnaissent des situations qu'ils vivent à une

autre échelle en milieu scolaire ou, plus généralement, dans leur rapport à l'autorité des adultes. Ils connaissent donc bien cette peur d'être pris, récurrente dans le récit, qui donne un caractère excitant à la lecture. L'une des grandes attractions de *Méto* sont les sanctions que subissent les personnages lorsqu'ils sont pris en flagrant délit de faute. Or, à leur âge, les

lecteurs sont susceptibles d'être punis par leurs parents, par l'institution scolaire. Le goût pour ces passages

tient également à leur caractère violent et spectaculaire.

Ainsi, le succès de *Méto* s'explique en grande partie par l'utilisation d'une métaphore de la vie à l'école, dans un internat. Le lecteur ressent vivement l'injustice de cette vie et adhère à la quête des adolescents, stimulé par un mystère savamment entretenu, la quête des origines et de la vérité, formule visiblement efficace. Toutefois l'épaisseur du livre et ses descriptions ont contrarié certains élèves (notamment des faibles lecteurs, surtout dans l'établissement populaire).

Certains ont trouvé que l'histoire mettait trop de temps à se mettre en place et ont décroché. D'autres l'ont lu mais

auraient préféré un tome 1 de *Méto* « accéléré » (plus court).

Enfin, quelques-uns se sont perdus devant la masse d'informations à retenir et ont décroché. Des problèmes de patience, de concentration, mais aussi de maîtrise de la lecture sont en cause

**J'ai beaucoup apprécié ce roman car je l'ai trouvé captivant. Il m'a tout de suite accrochée. Le moment que j'ai le plus apprécié a été la révolte des enfants**

Irène à propos de *Méto* (Syros)

**La majorité des lecteurs de la classe ont aimé le livre, mais trouvent le début assez long, avec des explications qui ne servent à rien**

Marie à propos de *Méto* (Syros)

(surtout dans l'établissement populaire). Les forts lecteurs n'ont, au contraire, pas été gênés par le volume, par les descriptions qui, pour eux, participent au rythme de l'histoire. Trait spécifiquement féminin de la réception, les filles ont particulièrement souligné la

relation entre Méto et le « petit nouveau » dont il devait s'occuper, pour l'introduire à la vie de la « maison ». On notera que les filles sont plus sensibles aux relations entre les personnages et attendries par les protagonistes fragiles.

---

### LA MARCHÉ DU CRABE, UN ENJEU DE « MATURITÉ ».

Roman graphique qui raconte la dure vie de crabes qui ne peuvent se déplacer que latéralement, jusqu'au jour où ils découvrent qu'ils arrivent à changer de trajectoire, *La Marche du crabe* illustre la variation sociale des définitions de la maturité, comme une volonté de certains élèves de s'affirmer. La neutralité de la présentation lors du comité de lecture n'a pas permis de faire ressortir le comique du livre, qui n'a guère séduit. Néanmoins, il a connu une forte diffusion grâce au bouche à oreille des élèves qui l'ont échangé. Court, avec beaucoup d'images et peu de texte, son format se prêtait bien à une circulation rapide : sa lecture était adaptée au contexte de fin d'année, très chargée en travail scolaire. Cette BD a suscité des réactions variées. Les élèves relativement lecteurs qui l'ont choisie l'ont tous appréciée pour son humour, et se sont, pour certains, identifiés au crabe. Les réactions des autres, moins lecteurs, ont été plus mitigées et moins enjouées : deux ont « bien aimé » (mais ont été moins sensibles) tandis que plusieurs l'ont rejetée avec virulence. L'histoire a été qualifiée de « bête », simple, enfantine, par des élèves qui ne liraient pas nécessairement plus des livres plus complexes. Ce titre semble avoir été utilisé par les non ou faibles lecteurs pour marquer une frontière avec d'autres élèves de la classe : le rejeter (et, par là, disqualifier ceux qui le lisent) est

un moyen de revendiquer une certaine maturité : « c'est plus de notre âge », « j'ai quand même 16 ans », dit l'un d'eux (ne pas lire, écarter un livre devient dans ce cas un attribut positif, dans la logique de retournement du stigmat<sup>23</sup>). Seul un de ces élèves a réellement argumenté dans ce sens, et ceux qui s'en sentaient proches ont marqué leur adhésion en ricanant en chœur lors des comités. Deux des forts lecteurs de la tête de classe qui ont intériorisé l'ordre de légitimité dominant, l'ont également proscrit, à la fois pour son type d'histoire et parce qu'il s'agissait d'une BD. Un point semble néanmoins avoir fait consensus chez tous ceux qui ont lu le livre : les passages dans lesquels les crabes se qualifient de « trop bêtes », « trop cons » ont plu par leur caractère étonnant, surprenant, drôle, et parce qu'ils permettent aux lecteurs de braver l'interdit par procuration. Toutefois, ces pages n'ont pas fait rire tout le monde pour les mêmes raisons : pour certains, elles viennent couronner le côté ridicule des crabes. Le niveau d'identification dépend du degré d'ouverture et de sensibilité du lecteur. Quant à la dimension écologique de l'histoire, elle a peu retenu l'attention, qui s'est focalisée sur l'action des crabes, tous profils d'élèves confondus. Là encore, les lecteurs ont vécu l'histoire extraite de son contexte, au plus près de la vie des personnages, quel que soit le profil des élèves. ●





## CONCLUSION : POUR UNE ÉCONOMIE DES CHOIX ET DES JUGEMENTS LECTORAUX

Dans leurs lectures de divertissement fictionnel, les élèves apprécient que les œuvres valorisent leurs goûts et leur vision du monde social, d'autant plus qu'ils éprouvent le besoin de s'affirmer. Ainsi, les gages de familiarité « moderne », « statutaire » et « universelle » de maturité sont particulièrement recherchés car ils confortent les lecteurs dans leur construction identitaire. Parallèlement, ils ont plus de difficultés à apprécier des œuvres éloignées de leurs références (romans historiques, littéraires, dont l'action n'est pas linéaire), qui ne leur procurent pas de profits de maturité et dans lesquels ils ne sont pas stimulés par des ingrédients ludiques. L'effet d'âge est transversal, mais il varie selon les œuvres et les profils. Ainsi, même si quelques élèves ont des critères de distinction classiques, la légitimité dominante est plus populaire.

Si la modernité relative aux références esthétiques, vestimentaires, culturelles, audiovisuelles et plus largement technologiques est valorisée par tous, certains (rares) enquêtés, souvent bons élèves et d'origine favorisée, apprécient la dimension historique des ouvrages. Les marqueurs statutaires (âge, sexe, ethnie) semblent avoir été décisifs pour faire lire des bandes dessinées à des faibles ou non lecteurs. Ces marqueurs ne sont souvent pas suffisants pour inciter à lire un roman. Ils sont moins indispensables pour les élèves plus lecteurs, mais particulièrement relevés dans la lecture de livres volumineux. L'universalité a été décisive pour faire apprécier deux albums sur la Shoah à des faibles lecteurs même

si, pour plaire, les œuvres doivent combiner l'universel à d'autres formes de familiarité, comme dans *Du vent dans mes mollets*, *Méto*, *Hunger Games* qui ont remporté plus de succès. Les profits de maturité sont nécessaires pour tous les élèves, alors que les critères varient selon les profils. Être quelqu'un d'important, sûr de soi, vivre une aventure de façon autonome, fréquenter des personnes du sexe opposé, mettre à distance les pratiques enfantines est généralement valorisé par tous. En revanche, s'intéresser à des sujets sérieux et lire des livres épais n'est important que pour certains des élèves les plus lecteurs, généralement meilleurs scolairement et de milieu favorisé.

L'action est cruciale pour les romans volumineux, tous types d'élèves confondus, même si ce sont les garçons les plus demandeurs, et doit généralement comporter du suspense. Elle est particulièrement nécessaire pour plaire aux faibles et non lecteurs qui ont des capacités de concentration et de patience réduites. De même, elle peut retenir l'attention de certains lecteurs insensibles à d'autres aspects d'une œuvre. En l'absence d'action, les BD/œuvres courtes doivent comporter d'autres sources d'amusement. Le divertissement est plus exclusivement associé au caractère ludique pour les faibles lecteurs, mauvais élèves et élèves de milieu populaire : combats, références aux jeux vidéo, aventure, courses poursuites, compétitions, images, absence d'épaisseur. Si cette dimension ludique reste présente pour les plus forts lecteurs, souvent meilleurs élèves et d'origine favorisée, certains peuvent



se divertir par l'aspect sérieux, l'intellectuel (ils y trouvent des profits symboliques). On repère aussi souvent des critères plus souples en matière d'amusement chez les plus forts lecteurs : sens de la dérision, pas de besoin d'hyper-action permanente et le texte ne constitue pas une barrière à l'amusement. La différence filles/garçons s'affirme dans l'amusement, le divertissement par le sentimental d'un côté, par les stratégies, le combat et la violence de l'autre, sachant que les forts lecteurs des deux sexes sont souvent ouverts à des histoires variées.

La fréquentation préférentielle des écrans implique la transposition des critères de perception et d'appréciation des contenus audiovisuels à la lecture et une analogie entre les goûts en matière de lecture et de consommation audiovisuelle. Mais l'effet générationnel varie selon la région de l'espace social :

- chez certains – faibles lecteurs investis dans l'audiovisuel – il suscite un alignement des attentes de lecture sur celles investies dans l'audiovisuel ;
- chez d'autres – souvent relativement lecteurs, investis dans l'audiovisuel – il existe un renforcement mutuel des goûts ;
- chez quelques-uns plus rares – souvent faibles lecteurs, mauvais élèves et d'origine populaire qui privilégient la sociabilité à l'audiovisuel et à la lecture – il existe une certaine indépendance entre lecture et audiovisuel ;
- enfin on trouve un cas (rare) de fort lecteur qui transpose ses goûts de lecture aux supports audiovisuels.

Les œuvres qui plaisent le plus ont des analogies avec des films et des jeux vidéo. Les marqueurs de ressemblance avec l'audiovisuel sont donc valorisés et contribuent à faire choisir et apprécier les œuvres. Ils ont plus d'influence chez les faibles lecteurs, les mauvais élèves, les élèves d'origine populaire, et

chez les garçons que chez les filles. Multiplier les passerelles avec les références audiovisuelles pourrait permettre aux médiateurs du livre d'inciter plus efficacement les élèves à lire.

Aucune œuvre n'a remporté l'adhésion de tous les élèves, si ce n'est *Hunger Games* dont l'histoire semblait attirer tous les profils. Son épaisseur a néanmoins dissuadé les faibles et non lecteurs. Les publics des œuvres du projet sont assez typés car les élèves ont souvent fait un choix qui correspondait bien à leur profil : les romans ont été lus par des élèves relativement lecteurs, *Méto* et les mangas surtout par des garçons, *Celle que je ne suis pas*, *Du vent dans mes mollets* par des filles. Certaines bandes dessinées au format plus accessible ont suscité des choix de lecteurs variés, voire en décalage avec l'œuvre. La lecture de romans semble impliquer davantage le lecteur dans son identité. Pour être choisis, lus et appréciés, ils devaient donc être en harmonie avec les dispositions, les goûts et les valeurs des lecteurs. Les romans qui ont remporté le plus de succès ont en commun d'être familiers au lecteur sous différents aspects : ils comportent à la fois des références générationnelles, liées à leur statut, des problèmes universels. De même, ils procurent des gages de maturité, incluent de l'action et du suspense. Ces ingrédients semblent moins systématiquement nécessaires à la lecture de bandes dessinées. Elles doivent néanmoins s'appuyer sur un socle de familiarité, procurer de la maturité et comporter des éléments de divertissement. La singularité d'*Hunger Games* est qu'il démultiplie les signes de familiarité (notamment les références à la modernité, aux jeux vidéo), de maturité et de divertissement et qu'il s'adapte au profil du lecteur. Seul problème : son épaisseur dissuade les faibles et non lecteurs. On peut supposer qu'il serait salubre de promouvoir la lecture de *best-*

*sellers*, comme *Harry Potter*, qui est souvent cité par les individus des générations récentes comme source d'un déclin de lecture – notamment lorsqu'il s'agit de sagas, qui inciteraient doublement à lire. Peut-être pourrait-on envisager de découper certaines œuvres de ce genre afin de les rendre accessibles à des faibles lecteurs (en les commercialisant sous forme de magazines ou d'ouvrages courts par exemple), au risque de choquer les défenseurs d'une vision classique de la lecture.

Le projet a eu de nombreux effets sur la réception. Il a permis aux élèves de lire des livres qu'ils n'auraient pas connus autrement. La présentation des œuvres par une médiatrice perçue comme dépositaire de la culture légitime a orienté les comportements des élèves : affirmation en tant que non lecteur, distinction à travers la lecture. Plus généralement, les interactions des élèves entre eux et avec les médiateurs du projet, ont censuré les choix et appréciations. Les comités ont néanmoins suscité des discussions et des échanges de livres entre pairs et parfois même au sein de la famille. Sans avoir modifié le rapport à la lecture des élèves, ils ont consolidé des goûts et des pratiques préexistants. Certains des élèves les plus réfractaires ont quand même lu un peu et l'ont parfois fait avec plaisir. Les non lecteurs auront au moins pu entendre des camarades valoriser des lectures à l'oral, ce qui pourrait, à plus ou moins long terme, contribuer à légitimer la lecture à leurs yeux.

La réception de la littérature fictionnelle passe par la médiation de l'œuvre, par sa présentation matérielle et par le texte proprement dit. Lorsqu'on interroge les élèves sur leurs critères de choix des livres, ceux qui reviennent le plus souvent sont « la couverture » et « l'histoire ». Or ils ont souvent trouvé que les couvertures et les quatrièmes de couverture des livres proposés étaient peu attrayantes.

Dans cette société de consommation, le succès des objets repose en grande partie sur le caractère séducteur de leur présentation, notamment chez les adolescents, pour qui l'apparence est un support identitaire efficace car particulièrement visible et accessible, sachant que les valeurs esthétiques sont soumises à des effets de mode et susceptibles de changer rapidement. Les livres n'échappent pas à cette logique, et l'on peut même dire que leur aspect doit être particulièrement séduisant pour soutenir la concurrence de la sociabilité et de l'audiovisuel.

La médiation du texte joue également un rôle prépondérant. Il est apparu dans le projet que cette présentation « neutre » des livres mettait peu en valeur leur contenu et par là limitait les choix et les appréciations. Elle permettait de voir comment les élèves réagissaient sans incitation explicite et présentait un intérêt particulier pour l'enquête. Mais pour que les livres plaisent davantage, il faudrait certainement fournir des clés de lecture aux élèves et peut-être aussi jouer sur les caractéristiques appréciées : mettre en avant le caractère « moderne », familier, l'importance sociale des protagonistes, les ingrédients de divertissement. Cela devra être fait cependant avec précaution. L'effet de la présentation dépendra du profil de la personne qui parle. On pourrait utiliser le concept de *speedbooking* entre des jeunes du même âge qui parleraient du livre avec des arguments convaincants. Là encore, le profil du collégien jouera : un élève catalogué d'intellectuel suscitera la distance. Peut-être faudrait-il plutôt solliciter un jeune au profil populaire. On peut même penser que proposer ce type de discours à un collégien qui ne présente pas des attributs de lecteur est plus susceptible d'inciter à lire les faibles et non lecteurs. Pour que le *speedbooking* soit efficace, il faudra y consacrer beaucoup de temps de préparation en amont,

afin que l'orateur soit suffisamment persuasif.

Le fait de confronter des œuvres différentes à des avis de lecteurs a permis de mettre en évidence le caractère décalé que peuvent avoir certaines prescriptions de lecture. Ainsi, *Le Chagrin du roi mort*, qui rencontre beaucoup de succès auprès des bibliothécaires, ne correspond pas aux dispositions des élèves sauf pour quelques rares forts lecteurs. De même, certains livres avaient un caractère comique selon les adultes du projet mais pas selon les élèves. Ainsi, l'humour de second degré, les jeux de mots de *L'étonnante disparition de mon cousin Salim* n'ont guère fait rire les lecteurs. En revanche,

certains critères de « drôlerie » indigènes sont apparus : les gags, les bêtises entre enfants, les canulars téléphoniques, l'usage inattendu de gros mots et de vocabulaire vulgaire ont très souvent amusé. Se pose alors la question d'engager des jeunes lecteurs aux profils variés pour tester les œuvres et mesurer leur adéquation avec les critères d'appréciation. Sinon, on s'expose au risque de transposer ses critères d'adultes aux collégiens, qui ne s'y reconnaissent pas nécessairement. Il faudra ensuite trouver un compromis entre la qualité littéraire et l'ajustement aux références des lecteurs. ●

# NOTES

---

<sup>1</sup> Syndrome de l'attachement d'une victime à son bourreau.

<sup>2</sup> Les comités seront envisagés comme des situations d'interaction qu'il est possible d'analyser avec une « métaphore théâtrale » : les protagonistes sont des acteurs qui jouent un rôle sur une scène dans le cadre d'une représentation en cherchant à maintenir une impression positive auprès du public. Pendant la pièce, ils gardent une façade qui leur permet de donner telle image, sachant que ce qu'ils montrent sur scène ne correspond pas nécessairement à ce qu'ils pensent ou font en coulisses (E. GOFFMAN, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Minit, 1973). On considérera également que les interactions sont régies par la règle du maintien de la face où les individus cherchent à maintenir une valeur sociale positive : ils cherchent à garder la face (amour propre) et à préserver celle de leurs interlocuteurs (considération). Voir, E. GOFFMAN, *Les Rites d'interaction*, Minit, 1974.

<sup>3</sup> Hélène Sagnet en 2009-2010 et Sonia de Leusse-Le Guillou en 2010-2011.

<sup>4</sup> Par commodité, le terme « adolescent » sera utilisé même s'il s'agit d'une notion plus psychologique que sociologique passée dans le sens commun utilisée par les enquêtés, les animateurs du projet « Comités jeunes critiques » et les auteurs des livres proposés pour désigner les individus qui appartiennent à la même tranche d'âge que les collégiens enquêtés et traversent la même période biographique, étant entendu que les bornes de cette tranche d'âge et les caractéristiques associées à cette période varient selon les individus.

<sup>5</sup> On observe dans ces cas une lutte pour la légitimité de sa posture (voir P. BOURDIEU, *Méditations pascaliennes*, Seuil, 2003).

<sup>6</sup> *Méditations pascaliennes*, op. cit.

<sup>7</sup> Hélène Sagnet.

<sup>8</sup> D'après les réponses au questionnaire, la plupart des élèves n'aiment pas beaucoup réfléchir à ce qu'ils lisent, d'où certaines gênes en entretien.

<sup>9</sup> A cet égard, voir notamment G. MAUGER, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, n°6, 1991, p. 125-143.

<sup>10</sup> Il semble qu'ayant intériorisé certains critères de légitimité dominants, ils cherchent par-là à se distinguer.

<sup>11</sup> G. MAUGER, *Âges et générations*, La Découverte, 2015.

<sup>12</sup> A cet égard, voir notamment R. BARTHES, *Système de la mode*, Seuil, 1967.

<sup>13</sup> P. COULANGEON, *Les Métamorphoses de la distinction*, Grasset, 2011, p. 71-72.

<sup>14</sup> G. MAUGER, *Âges et générations*, op. cit.

<sup>15</sup> Comme cela a été démontré dans d'autres enquêtes, les élèves sont peu sensibles au « style d'écriture » et considèrent qu'un livre bien écrit est un livre facile à lire, dont l'écriture permet de se plonger efficacement dans l'histoire. A ce sujet, voir C. BAUDELLOT, M. CARTIER et C. DETREZ, *Et pourtant ils lisent !*, Seuil, 1999. Quant au style de dessin, les élèves y sont nécessairement sensibles car il participe d'une communication non verbale. Mais il a été difficile d'identifier les critères qui étaient appréciés (ceux-ci sont pour une large part inconscients et les élèves ont souvent des points de vue minimalistes de type « j'aime bien », « j'aime pas »). Il est néanmoins apparu que les graphismes valorisés avaient souvent un caractère « moderne » (le dessin des mangas, ou encore celui de *La Marche du crabe* qui ressemble à des images de synthèse), à l'inverse de ceux qui ont été dévalorisés (les dessins qui ressemblent à des croquis dans *Les Larmes de l'assassin*, qui se déroule dans un passé lointain).

<sup>16</sup> A ce sujet, voir notamment P. LEVY, *Qu'est-ce que le virtuel ?*, La Découverte, 1998.

<sup>17</sup> Les « horizons d'attente » (H.R. JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1978) seraient influencés par un contexte social de développement exponentiel de l'audiovisuel, et par son emprise croissante sur les comportements. Les jeunes générations, du fait d'une certaine plasticité dispositionnelle sont, comme le relève Olivier Donnat (O. DONNAT, *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Enquête 2008, La Découverte, 2009.), ceux qui s'approprient le plus les dernières évolutions technologiques. Les critères de perception et d'appréciation des textes en seraient modifiés. Benoît Virole parle, lui, d'une mutation des structures cognitives des nouvelles générations (B. VIROLE, *L'Enchantement Harry Potter*, Hachette, 2001).

<sup>18</sup> C. BAUDELLOT, M. CARTIER et C. DETREZ, *Et pourtant ils lisent !*, op. cit.

<sup>19</sup> Si ces profils n'existent pas toujours à l'état pur, ceux des enquêtés se rapprochent plus ou moins de tel ou tel pôle.

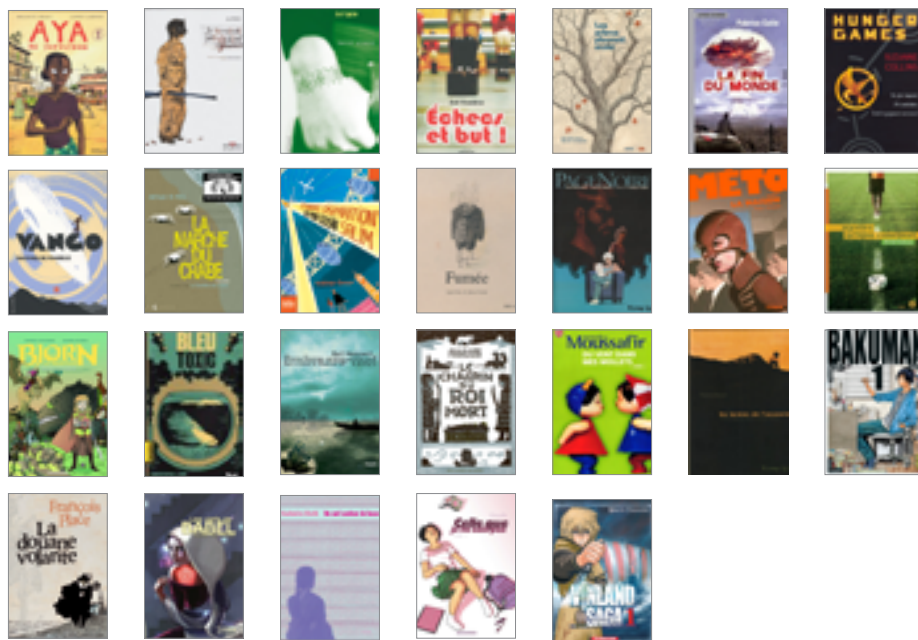
<sup>20</sup> Il s'agit d'un garçon et d'une fille de la classe de troisième de Clagny et de certains des élèves du collège populaire.

<sup>21</sup> B. VIROLE, *L'Enchantement Harry Potter*, op. cit.

<sup>22</sup> A savoir, un jeu avec de l'action et du suspense où il n'y aura qu'un survivant, avec des références à l'univers du lecteur, notamment audiovisuel.

<sup>23</sup> E. GOFFMAN, *Stigmates, les usages sociaux du handicap*, Minit, 1975.

# LES TITRES PROPOSÉS AUX ÉLÈVES DANS LE CADRE DU PROJET



- ABOUEY M. et OUBRERIE C. (ill.), Aya de Yopougon, T.1 et T. 2, Gallimard, 2005 et 2006.  
 ALFRED, Je mourrai pas Gibier, Mirages, 2008.  
 ALMOND D., Imprégnation, Gallimard Jeunesse, 2010.  
 CENDRES A., Échecs et but !, Sarbacane, 2010.  
 COHEN-JANCA I. et A.C. QUARELLO M. (ill.), Les Arbres pleurent aussi, Le Rouergue, 2009.  
 COLIN F., La Fin du monde, Mango, 2009.  
 COLLINS S., Hunger Games, Pocket Jeunesse, 2009.  
 DE FOMBELLE T., Vango, Gallimard Jeunesse, 2010.  
 DE PINS A., La Marche du crabe, Soleil, 2010.  
 DOWD S., L'étonnante disparition de mon cousin Salim, Gallimard Jeunesse, 2009.  
 FORTES A. et CONCEJO J. (ill.), Fumée, OQO, 2009.  
 GIROUD F. et MEYER R. (ill.), Page noire, Futuropolis, 2010.  
 GREVET Y., Méto, Syros, 2008.  
 KALOUAZ A., Je préfère qu'ils me croient mort, Le Rouergue, 2011.  
 LAVACHERY T. et GILBERT T. (ill.), Bjorn le Morphir, Casterman, 2010.  
 LEON C., Bleu Toxic, Seuil Jeunesse, 2010.  
 MOEYAERT B., Embrasse-moi, Le Rouergue, 2009.  
 MOURLEVAT J.-C., Le Chagrin du roi mort, Gallimard Jeunesse, 2009.  
 MOUSSAFIR R. et MAM'ZELLE ROUGE (ill.), Du vent dans mes mollets, Intervista, 2009.  
 MURAT T., d'après BONDOUX A.-L., Les Larmes de l'assassin, Futuropolis, 2011.  
 OBA T. et OBATA T. (ill.), Bakuman, Kana, 2010.  
 PLACE F., La Douane volante, Gallimard Jeunesse, 2010.  
 ROZENFELD C., Les Clefs de Babel, Syros, 2009.  
 SETH K., Un sari couleur de boue, L'École des loisirs, 2010.  
 VANYDA, Celle que je ne suis pas, Dargaud Benelux, 2009.  
 YUKIMARA M., Vindland Saga, Kurokawa, 2005.

# BIBLIOGRAPHIE



Les pictogrammes indiquent les niveaux de lecture, du plus simple au plus complexe.

## SOCIOLOGIE GÉNÉRALE

- I BOURDIEU P., *Méditations pascaliennes*, Seuil, 2003.
- III MAUGER G., « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, n°6, 1991, p. 125-143.

## SOCIOLOGIE DE LA CULTURE

- III BARTHES R., *Système de la mode*, Seuil, 1967.
- III BOURDIEU P., *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, 1979.
- III COULANGEON P., *Les Métamorphoses de la distinction*, Grasset, 2011.
- II DONNAT O., *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Enquête 2008, La Découverte, 2009.
- II ESQUENAZI J.-P., *Sociologie des publics*, La Découverte, 2003.

## THÉORIES DE LA LECTURE

- III ECO U., *Les Limites de l'interprétation*, LGF, 1992.
- III ESQUENAZI J.-P., « Du genre (littéraire, etc.) comme catégorie de l'enquête sociologique », in GIREL S. (dir.), *Sociologie des arts et de la culture. Un état de la recherche*, L'Harmattan, 2006.
- II FRAISSE E. et MOURALIS B., *Questions générales de littérature*, Seuil, 2001.
- III ISER W., *L'Acte de lecture : Théorie de l'effet esthétique*, Pierre Margada, 1985.
- III JAUSS H.R., *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1978.
- II JOUVE, *La Lecture*, Hachette, 1992.
- III MAUGER G., POLIAK C. et PUDAL B., *Histoires de lecteurs*, Nathan, 1999.
- III MAUGER G. et POLIAK C., « Les usages sociaux de la lecture », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°123, p. 3-24, 1998.
- II PIEGAY-GROS N. (dir.), *Le lecteur*, Flammarion, 2002.

## SOCIOLOGIE INTERACTIONNISTE

Courant qui étudie la communication verbale et non verbale en situation de coprésence

- III GOFFMAN E., *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Minuit, 1973.
- III GOFFMAN E., *Rites et interaction*, Minuit, 1974.
- III GOFFMAN E., *Stigmates, les usages sociaux du handicap*, Minuit, 1975.

## LECTURE DES JEUNES

- II BAUDELLOT C., CARTIER M. et DETREZ C., *Et pourtant ils lisent !*, Seuil, 1999.
- II DE SINGLY F., « Les jeunes et la lecture », *Les Dossiers éducation et formation*, DEP, n°24, 1993.
- I VIROLE B., *L'Enchantement Harry Potter*, Hachette, 2001.

## JEUNESSE, ÂGES ET GÉNÉRATIONS

- II LE BRETON D., *Cultures adolescentes. Entre turbulence et construction de soi*, Autrement, 2008.
- III LEVY P., *Qu'est-ce que le virtuel ?*, La Découverte, 1998.
- II MANNHEIM K., *Le Problème des générations*, trad. de G. Mauger et N. Perivolariopoulou, intro. et postf. de G. Mauger, Paris, Nathan, 1990.
- III MAUGER G., *Âges et générations*, La Découverte, 2015.
- III PASQUIER D., *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Autrement, 2005.
- III RISSOAN O., « Les relations amicales des jeunes : un analyseur des trajectoires sociales lors du passage à l'âge adulte », *Genèses*, n°54, p. 148-161.

# ANNEXES

---

# LA RÉCEPTION DES ŒUVRES AU COLLÈGE

Quel livre as-tu choisi ?

Pourquoi as-tu choisi ce livre ?  
(couverture / incipit / taille / format BD ou roman / thème / influence d'amis, etc.)

Comment tu le décrirais ?  
(éventuelles relances sur l'histoire du livre / son genre / la façon dont il est écrit / ses personnages, situations / les thèmes, problématiques qu'il soulève / des liens avec d'autres œuvres, auteurs, expériences personnelles)

Qu'est-ce qui t'a intéressé / moins intéressé / plu / moins plu / déplu dans ce livre ?  
Pourquoi ?  
(idem : éventuelles relances sur l'histoire du livre / son genre / la façon dont il est écrit / ses personnages, situations / les thèmes, problématiques qu'il soulève / des liens avec d'autres œuvres, auteurs, expériences personnelles)

Y a-t-il un / des passage(s) que tu as préféré(s), le(s)quel(s) ? Y a-t-il un / des passage(s) qui t'a / t'ont déplu(s) ? Le(s)quel(s) ? Et pourquoi ?

Globalement est-ce que ce livre t'a plu / déplu ? Pourquoi ?

Comment as-tu vécu la lecture de ce livre ? (sensations procurées, plus ou moins happé par l'histoire)

Qu'est-ce que cette lecture t'a apporté ? (connaissances, ouverture d'esprit, curiosité, sensibilisation à tel ou tel thème ou à un genre de lecture...)

Est-ce que ce livre t'a fait réfléchir à certaines questions (existentielles, morales, sur des problèmes sociaux) ? Lesquelles ?

Est-ce qu'il t'a fait penser à d'autres auteurs, livres que tu avais lu(s), à des films que tu avais vu(s) à des choses dont tu as entendu parler, que tu as vécue(s) ? Pourquoi ?

Est-ce qu'il t'a donné envie de lire des livres du même genre, auteur / d'en parler / de le conseiller à tes amis ? Pourquoi.

## Quelques questions plus générales

Est-ce que tu aimes / préfères trouver dans les livres que tu lis des personnages du même âge / sexe que toi ? Des situations proches de ta vie ? Pourquoi ?

Quelles atmosphères / thèmes / traits de personnage aimes-tu trouver dans les livres ?

Quels ingrédients (humour / action / réflexion / histoire d'amour / fantaisie / suspense / situations proches du quotidien / plus éloignées, etc.) aimes-tu trouver dans les livres ?

Qu'est-ce que c'est pour toi un livre bien écrit ? (un livre facile à lire, avec une belle écriture, etc.)



# GRILLE D'ENTRETIEN

(enseignant(e)-documentaliste / bibliothécaire / directrice de Lecture Jeunesse)

## Comment décririez-vous la classe de 4<sup>e</sup> / 3<sup>e</sup> qui a participé au projet ?

(humainement, socialement, scolairement, sur le plan du rapport à la lecture)

Humainement : ambiance, élèves affectifs, sympathiques, agités, sérieux. Degré de maturité.

Scolairement : bons, moyens, etc. Qualités / difficultés.

Rapport à la lecture : goûts, pratiques, environnement familial.

Rapport au CDI.

## Selon vous, ont-ils apprécié le projet ? Pourquoi ?

Lecture / discussion / comités

## Quelles différences avez-vous pu constater dans le comportement des élèves par rapport à celui qu'ils ont lors d'activités plus scolaires qu'il y a habituellement au CDI ? Avez-vous trouvé que le projet, le comportement des élèves, leur manière de parler des livres avaient un caractère assez scolaire ?

## Avez-vous aimé animer les comités ? Pourquoi ?

Vous avez trouvé cela : agréable / plus ou moins / difficile, pourquoi ?

## Vous avez trouvé les comités / les propos des élèves :

Intéressants / plus ou moins / un peu décevants. Pourquoi ?

De bonnes surprises tout de même ?

## Comment diriez-vous que les élèves parlent de leurs lectures en comité ?

Propos descriptifs / affectifs / analytiques / caractère moralisateur ?

Émotions / histoire / personnages

Liens aux problématiques / thématiques / à leur propre expérience.

Place de la forme

## A quoi ont-ils été plus sensibles / moins sensibles ?

Livres / sujets / aspects

Résumé / personnages / argumentation / qu'ont-ils aimé ?

## Avez-vous relevé certains effets de groupe sur le comportement des élèves ? Par exemple ?

Inhibition, désinhibition de certains élèves / influence positive, négative sur le déroulement des comités

## Trouvez-vous que certaines choses ont été particulièrement bien comprises, mal comprises dans les œuvres au programme des comités ?

*Les Arbres pleurent aussi / Celle que je ne suis pas / Embrasse-moi ?*

## Sur quoi est-il plus facile / plus difficile de faire parler les élèves en comité ?

Résumé / aimé, moins aimé / argumentation

## Comment expliquez-vous le succès d'*Hunger Games / Du vent dans mes mollets / Vindland Saga / Méto* ? Le « flop » de *L'étonnante disparition de mon cousin Salim, Les Arbres pleurent aussi, de Le Chagrin du roi mort, Embrasse-moi* ?

## Trouvez-vous que le choix des livres était bon, adapté ? A votre sens, qu'aurait-il fallu changer ? Au final, trouvez-vous que le projet a bien fonctionné ?

# GRILLE D'ENTRETIEN

(enseignantes)

## Comment décririez-vous la classe de 4<sup>e</sup> / 3<sup>e</sup> qui a participé au projet ?

(humainement, socialement, scolairement, sur le plan du rapport à la lecture)

Humainement : ambiance, élèves affectifs, sympathiques, agités, sérieux. Degré de maturité.

Scolairement : bons, moyens, etc. Qualités / difficultés.

Rapport à la lecture : goûts, pratiques, environnement familial.

## Comment les élèves ont-ils réagi à l'idée de faire ce projet ?

### Selon vous, ont-ils apprécié le projet ? Pourquoi ?

Lecture / discussion / comités / écriture de notices...

### Comment avez-vous intégré le projet dans votre cours ?

Vous incitez à lire

Vous parliez des lectures

Vous commentiez les textes

Écriture des notices

Temps consacré

### Comment ont-ils réagi, participé ? Qu'ont-ils apprécié, moins apprécié ?

Différences selon les élèves, selon les textes, les sujets abordés. De quoi ont-ils le plus aimé parler ?

### En classe, avez-vous traité différemment les œuvres des comités et celles du programme scolaire ? Traitement plus ou moins scolaire ?

### Avez-vous trouvé que les élèves avaient un rapport différent aux livres au programme des comités ? A la manière dont vous les présentiez en classe ? Pourquoi ?

### Avez-vous trouvé les propos / écrits des élèves :

Intéressants / plus ou moins / un peu décevant, pourquoi ? De bonnes surprises tout de même ?

### Comment caractériseriez-vous leur façon de parler des livres, d'écrire dessus ?

Propos descriptifs / affectifs / analytiques / caractère moralisateur

Émotions / histoire / personnages

Liens aux problématiques / thématiques / à leur propre expérience

Place de la forme

### Trouvez-vous qu'il y a des choses qu'ils ont particulièrement bien comprises ou au contraire, mal comprises dans les œuvres au programme des comités ?

Exemples : *Les Arbres pleurent aussi* / *Celle que je ne suis pas* / *Embrasse-moi* ?

### Trouvez-vous qu'il y a certains livres / sujets auxquels ils ont été particulièrement sensibles / ou au contraire pas du tout sensibles pendant le projet ? Par exemple ?

Comment expliquez-vous le succès d'*Hunger Games* / *Du vent dans mes mollets* / *Vindland Saga* / *Méto* ? Le « flop » de *L'étonnante disparition de mon cousin Salim*, *Les Arbres pleurent aussi*, de *Le Chagrin du roi mort*, *Embrasse-moi* ?

### Trouvez-vous que le choix des livres était bon, adapté ? A votre sens, qu'aurait-il fallu changer ? Au final, trouvez-vous que le projet a bien fonctionné ?

# QUESTIONNAIRES ADMINISTRÉS AUX COLLEGIENS

## QU'AS-TU PENSÉ DU PROJET « COMITÉS JEUNES CRITIQUES » ?

(Questionnaire administré à l'ensemble des élèves en 2009-2010)

Ton prénom :

Trouves-tu que le projet :

- t'a fait lire plus qu'avant : oui / non
- t'a permis de lire de nouveaux styles de livres : oui / non
- t'a un peu fait changer de goûts de lecture : oui / non

Si oui, qu'est-ce qui a changé :

- t'a fait plus discuter de tes lectures : avec tes amis / avec tes parents / avec tes professeurs / autres :

De quelle(s) lecture(s) as-tu le plus discuté :

Avec qui :

Pourquoi de cette / ces lecture(s) :

Dans le projet, as-tu aimé :

- le choix des livres : beaucoup / pas mal / un peu / pas vraiment / non
- lire des livres : beaucoup / pas mal / un peu / pas vraiment / non
- discuter des lectures en comité : beaucoup / pas mal / un peu / pas vraiment / non
- discuter des lectures en classe : beaucoup / pas mal / un peu / pas vraiment / non
- écrire des notices : beaucoup / pas mal / un peu / pas vraiment / non

Est-ce que pour toi, lire des livres pour les comités c'était pareil que lire des livres pour les cours : Oui / assez / un peu / non

Pourquoi ?

**Pour te plaire à toi**, le choix des livres était : très bon / bon / assez bon / moyen / pas très bon  
Pourquoi ?

**Pour plaire au maximum d'élèves**, le choix des livres était : très bon / bon / assez bon / moyen / pas très bon

Pourquoi :

Trouves-tu qu'il aurait fallu changer quelque chose dans le choix :

- pour te plaire : oui / non

Si oui, quoi :

- pour plaire aux autres élèves : oui / non

Si oui, quoi :

En général, lorsque tu choisis un livre, ce qui compte pour toi c'est :

- La couverture
- La quatrième de couverture
- L'épaisseur / le nombre de pages / qu'il n'y ait pas beaucoup de texte / qu'il y ait des images
- Que ce soit : une BD / un manga / un album / un roman
- Le genre / le thème du livre

Si oui, le(s)quel(s) :

- Les conseils d'amis / de parents / de frères et sœurs / d'un professeur / autre :

Quels sont les trois livres du projet que tu as le plus aimés ? Pourquoi ?

Donne trois noms de livres du projet que tu n'aurais jamais choisis : Pourquoi?

Y a-t-il des livres du projet que tu as choisis mais que tu n'as pas lus ? oui / non  
Si oui le(s)quel(s), et pourquoi :

Y a-t-il des livres du projet que tu as arrêtés en cours de route ? Si oui le(s)quel(s), et pourquoi ?

Si tu n'as rien lu ou presque, c'est parce que :

- tu n'aimes pas trop lire
- parce que le choix ne te convenait pas
- parce que tu préférerais faire d'autres choses
- autres raisons :

Ce que tu n'aimes pas trop dans la lecture c'est que : ça demande des efforts / il faut se concentrer / il faut de la patience / il faut être au calme / tu as des difficultés à te représenter une histoire avec un texte / tu as des difficultés à comprendre / c'est ennuyeux / c'est sérieux / tu préfères faire d'autres choses :

Y a-t-il des livres du projet que tu aurais bien lus : s'ils avaient été moins épais / si ça avait été adapté en BD  
Lesquels :

Y a-t-il des livres du projet que tu aurais aimé voir en films ? oui / non  
Si oui le(s)quel(s):  
Pourquoi ?

Si c'était à refaire, aimerais-tu participer à un projet « Comités jeunes critiques » ?

## Quelques questions sur tes lectures et loisirs en général

Lorsque tu lis c'est :

- par plaisir : souvent / parfois / jamais
- par obligation : souvent / parfois / jamais
- pour passer le temps : souvent / parfois / jamais
- pour te cultiver : souvent / parfois / jamais
- pour des raisons pratiques (recettes de cuisine, modes d'emploi, guides) : souvent / parfois / jamais
- autre, préciser : ..... : souvent / parfois / jamais

Ce que tu aimes trouver dans un livre (de toute sorte), c'est : une morale / une histoire / des personnages / des situations proches de votre vie / des idées / des conseils / de l'information / un style accrocheur / une belle écriture / des sensations / autre, préciser :

Quel(s) genre(s) d'histoires te plaisent (en livres, en films, etc) :

Quels types de lectures as-tu : BD / manga / livre pratique (bricolage, cuisine, etc.) / roman classique / roman de science-fiction / roman d'aventure / roman policier / roman sentimental / roman autre / théâtre / poésie / littérature classique autre que roman / politique / d'actualité / sciences humaines et sociales / économie / sciences / essais / philosophie / livres d'art / magazines de mode, beauté / de sports / people / de télé / d'informatique / de jeux vidéo / automobile / d'information générale / autres, préciser :

Tes lectures non scolaires sont : des romans, nouvelles / des livres pratiques / des livres de réflexion, essais / des BD / des mangas / des magazines / des journaux / internet / autre, préciser :

Pour ta scolarité, tu lis surtout : des manuels / des livres d'auteurs / des photocopiés / tes cours / des textes internet / autre, préciser :

Quels sont tes trois loisirs préférés (les classer par ordre de préférence) :

As-tu une « passion » : oui / non Si oui laquelle :

Merci ! Si tu as des remarques sur le sujet, n'hésite pas à les écrire en bas et au dos de la feuille.

# QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ À L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES EN 2010-2011

Une version similaire a été administrée aux élèves interviewés en 2009-2010

## LES COLLÉGIENS ET LA LECTURE

Prénom :                      Année de naissance :                      Lieu de naissance :

Lieu de résidence actuel (code postal) :

Quelle est, ou était, la profession de ton père :  
de ta mère :

Tu dirais que ton père : lit beaucoup / lit assez / lit peu / ne lit pas  
que ta mère : lit beaucoup / lit assez / lit peu / ne lit pas

Quel type (thème, genre) de lecture a le plus ton père :  
ta mère :

Chez toi, disposes-tu actuellement, ou as-tu disposé d'une bibliothèque familiale : oui / non  
d'une bibliothèque personnelle : oui / non

Et quel type de livres ou revues contient (contenait) ta bibliothèque familiale :  
ta bibliothèque personnelle :

## Ton rapport à la lecture

Est-ce que quelqu'un ou quelque chose t'a donné le goût de la lecture : oui / non

Si oui, qui, quoi :

Si oui, à quel moment ? (âge)

Tu lis : plus de 3 livres par mois / de 1 à 3 livres par mois / moins d'un livre par mois / moins d'un livre par an

A part des livres, tu dirais que tu lis : beaucoup / assez / moyennement / un peu / pas

Cite ci-dessous, des livres qui t'ont particulièrement plu (auteur et titre) en distinguant les livres obligatoires pour les cours (colonne de gauche) et les autres livres (colonne de droite) :

Livres obligatoires pour les cours	Autres livres lus

Précise ci-dessous, pour chaque activité, la fréquence à laquelle tu la pratiques :

Voir des amis	souvent / parfois / jamais
Ecouter de la musique	souvent / parfois / jamais
Voir la TV / des films	souvent / parfois / jamais
Faire du sport, de la danse, du théâtre ou autre	souvent / parfois / jamais
Assister à des spectacles (concerts, sport, théâtre, etc.)	souvent / parfois / jamais
Lire	souvent / parfois / jamais

Quels sont tes trois loisirs préférés (les classer par ordre de préférence) :

As-tu une « passion » : oui / non Si oui laquelle :

### Échanges et approvisionnement en lecture

Vous prêtez vous des livres avec tes camarades : souvent / parfois / jamais Si oui, lesquels :

Discutes-tu parfois de lectures personnelles ou autres : oui / non

Si oui de quelles lectures :

Et avec qui :

Qu'est-ce qui t'incite à te procurer un livre ou une autre lecture : amis / parents / frères et sœurs / professeurs / TV / Internet / des bibliothécaires / la publicité / « flâner » dans les magasins / autre, préciser :

Tu as : un ordinateur (familial ou personnel) / une connexion internet / des livres pour tes cours / un abonnement à un journal (ou revue) / un budget « lecture » / rien de tout cela

### Ce que tu recherches en lisant

Généralement lorsque tu lis c'est : par plaisir / par obligation / pour passer le temps / pour te cultiver / pour des raisons pratiques (recettes de cuisine, modes d'emploi, guides) / autre, préciser :

Ce que tu aimes trouver dans un livre (de toute sorte), c'est : une morale / une histoire / des personnages / des situations proches de votre vie / des idées / des conseils / de l'information / un style accrocheur / une belle écriture / des sensations / autre, préciser :

## Thèmes de lecture

Quels types de lectures as-tu : BD / manga / livre pratique (bricolage, cuisine, etc.) / roman classique / roman de science-fiction / roman d'aventure / roman policier / roman sentimental / roman autre / théâtre / poésie / littérature classique autre que roman / politique / d'actualité / sciences humaines et sociales / économie / sciences / essais / philosophie / livres d'art / magazines de mode, beauté / de sports / people / de télé / d'informatique / de jeux vidéo / automobile / d'information générale / autres, préciser :

Si tu as un livre en cours de lecture, quel est ce livre (titre et auteur) :

As-tu un auteur, livre préféré : oui / non Si oui lequel : Si oui, pourquoi lui :

Lis-tu régulièrement un journal et /ou une revue : oui / non Si oui, le(s)quel(s) :

En lis-tu (d'autres) occasionnellement : oui/non Si oui, le(s)quel(s) :

Écris clairement les noms de 3 sites internet où il t'arrive souvent de lire, en précisant de quel genre de site il s'agit :

Tu dirais que tes lectures non scolaires sont surtout : romans, nouvelles / livres pratiques / livres de réflexion, essais / BD / mangas / magazines / journaux / internet / autre, préciser :

Quels sont les genres de films que tu aimes regarder :

les genres de jeux vidéo auxquels tu aimes jouer :

Quels sont les genres de films que tu n'aimes pas :

les genres de jeux vidéo que tu n'aimes pas :

Cite-moi deux noms de livres du projet « Comités jeunes critiques » que tu n'aurais jamais choisis :

Pourquoi ?

Y a-t-il des livres du projet que tu as choisis mais que tu as arrêté de lire / que tu n'as pas lus : oui / non

Si oui, le(s)quel(s) ?

Et pourquoi ?

## Tes projets personnels

Qu'est-ce que tu aimerais faire plus tard ?

Merci !



## « PREMIERS JETS » DE NOTICES CRITIQUES

Dans les pages suivantes figurent des notices critiques d'*Hunger Games*, écrites par des forts lecteurs d'origine favorisée (d'abord celle d'un binôme de garçons, puis celle d'un binôme de filles) ainsi que des notices d'*Aya de Yopougon*, écrites par des faibles lectrices d'origine moyenne ou populaire.

On notera que les questions posées lors des entretiens ont incité les lectrices à soulever les problèmes sociaux abordés dans *Hunger Games* alors qu'elles ne l'ont pas fait lors de notre discussion.



# Aya

03/03/11

Aya est une bande dessinée qui se déroule à Yopougon. C'est l'histoire d'une jeune fille qui se prénomme Aya et de ses amis qui se réunissent tout les jours à 19h chez Aya pour la diffusion de leur beau pays qui est une émission de télé, cet émission a beaucoup de succès en Côte d'Ivoire. de lion entre ces jeunes filles est leur intérêt pour les garçons. Aya est âgée de 19ans. Cet histoire raconte la vie d'Aya et de ses amis, de leur histoires d'amour et de leurs problèmes familiaux.

~~Impression personnelle :~~

~~Ce que j'aime dans ce livre : le langage utilisé.~~

~~Ce que je n'aime pas dans ce livre :~~

~~Des fois on passe d'une histoire à une autre.~~

Ce que j'aime : le langage utilisé est français mais avec des expressions africaines et familières

Ce que je n'aime pas : il raconte une histoire et tout d'un coup une autre histoire est racontée. Je trouve qu'il y a trop de personnage et donc ça il y a des difficultés à comprendre l'histoire.

## Aya de Yopougon

C'est une bande dessinée. C'est l'histoire d'un groupe de jeunes filles qui vivent dans le quartier populaire d'Abidjan, Yopougon. Les thèmes principaux sont : la grossesse à Adjoura, l'adultère, l'élection Miss Yopougon, les gars.

"Aya de Yopougon" ressemble beaucoup aux "Fleurs de l'Armée" façon ivoirienne, mais avec des personnages plus jeunes.

"Aya" est amusante à suivre. Mais, néanmoins, a de belles images : il y a beaucoup de couleurs vives.

L'auteur est Marguerite Abouet.

# REMERCIEMENTS

---

Je tiens à remercier les organisateurs du projet « Comités Jeunes critiques » pour la qualité de leur collaboration : tout particulièrement Sonia de Leusse-Le Guillou, Hélène Sagnet, Charlotte Plat, Yoann Arnaud, Sylvie Ranise, Anne Letourneau et Christine Changarnier. Merci également aux élèves de s'être prêtés au jeu des comités et des entretiens. Enfin merci à Bernadette Seibel et à Gérard Mauger qui m'ont soutenu et conseillé pendant la réalisation de cette recherche.

# A PARAÎTRE EN FÉVRIER 2017

---

Lj+

LECTURE JEUNESSE

Essais - études - enquêtes



LIVRES PRESCRITS  
LIVRES CHOISIS


Morgane Vasta

Découvrez aussi *Lecture Jeune*,  
la revue sur les cultures et les littératures  
des adolescents et des jeunes adultes



La revue *Lecture Jeune* est publiée par Lecture Jeunesse  
[www.lecturejeunesse.org](http://www.lecturejeunesse.org)

 [facebook.com/lecture.jeunesse](https://www.facebook.com/lecture.jeunesse)

 @LectureJeune

Avec le soutien du

**CNL**  
Centre national du livre