

LECTURES ET IDENTITÉ À L'ADOLESCENCE

L'allongement de la scolarité liée à la massification scolaire du secondaire depuis les années 1960 s'est accompagnée, pour une part croissante des adolescents, d'un développement de la lecture et de l'accès au livre. La scolarisation prolongée produit une forme d'homogénéisation culturelle, de la lecture comme d'autres pratiques de loisirs (musique, sports...) et dont les effets se prolongent au-delà de la scolarité. Ce mouvement s'est traduit notamment par un accroissement sensible du nombre de « petits » lecteurs et une diminution du noyau de ceux qui formaient les « grands » lecteurs et témoignaient symboliquement de la valeur de la pratique¹. Ce bilan paradoxal nourrit nombre de controverses sur les raisons et les effets de ce que les uns perçoivent avec inquiétude comme l'amorce d'un déclin de la littérature et au-delà, de la culture nationale, tandis que d'autres l'envisagent sous l'angle d'une démocratisation de l'accès au livre et à la lecture.

Dans une perspective plus attentive à l'expérience subjective des élèves, on s'intéresse ici à la manière dont aujourd'hui, à l'âge de l'adolescence désormais confondu pour le plus grand nombre avec celui de la scolarité, la lecture s'inscrit dans les pratiques culturelles des jeunes, prend place dans leur système de valeurs et de références et au-delà, contribue à la construction de l'identité individuelle. Car, aussi nécessaire soit-elle, la mesure de la pratique à travers notamment le nombre de livres lus et l'inventaire des titres et auteurs les plus cités, ne représente qu'un aspect de la relation que les lecteurs et non-lecteurs entretiennent à la lecture. Une analyse approfondie nécessite en effet de prendre en compte les significations dont la pratique se trouve investie et ce qu'elle réfléchit en termes de goûts, de valeurs, d'identité des lecteurs. Autrement dit, la lecture ne prend sens qu'à travers ses usages et ses effets, individuels et collectifs. Centrée sur la période de l'adolescence, cette réflexion s'inscrit dans la dynamique d'histoires et de tra-

(1) Baudelot C., Cartier M., Detrez C., *Et pourtant ils lisent*, Paris, Seuil, 1999.

jectoires socialement et scolairement différenciées, afin de saisir les inflexions, aménagements, ruptures dans les pratiques de lecture et le rapport à la lecture à cet âge de la vie.

Socialisation familiale et socialisation scolaire de la lecture

Le goût de lire s'enracine dans la famille selon la nature de l'héritage culturel qu'elle possède et aspire à transmettre. En réalité, un environnement de familiarisation avec la lecture ne produit ses effets que sous certaines modalités et par un travail d'appropriation par les bénéficiaires. Ainsi, la socialisation familiale de la lecture nécessite des actions de légitimation de la valeur de la pratique à travers notamment une ambiance livresque, des conversations ordinaires autour de la lecture et des modèles de lecteurs proposés dans l'entourage de l'enfant. Elles s'accompagnent d'un processus de redéfinition et de personnalisation par l'enfant ou le jeune qui reprend à son compte, et parfois refuse, les éléments du patrimoine culturel mais sans pour autant se constituer en héritier¹. Plus encore, l'affirmation de soi comme lecteur autonome et singulier implique de pouvoir se démarquer des proches qui ont transmis le goût de lire et leurs lectures. L'identité de lecteur procède donc tout autant de la filiation que de l'émancipation, de l'héritage familial que de l'apprentissage autodidacte. Certes, les chances de devenir « grand » lecteur sont plus élevées dans les milieux les mieux dotés en capital culturel mais sans exclure pour autant les risques de désintérêt, de rupture dans la filiation patrimoniale. Inversement, la possibilité que des jeunes – plus souvent des filles – de milieu faiblement lecteur, deviennent des lecteurs réguliers n'est pas négligeable et témoigne de l'irréductibilité de la pratique à ses conditions sociales d'enracinement.

Plus généralement, la socialisation des pratiques de lecture n'opère pas seulement dans le cadre familial et sous l'influence d'un environnement culturel qui lui serait plus ou moins favorable, à travers les conditions et incitations encourageant à lire. Elle procède d'une histoire où le milieu scolaire, par le biais des enseignements, mais aussi par le jeu des interactions entre élèves dans et hors l'école, pèse de plus en plus fortement sur les parcours individuels des lecteurs. Progressivement, la socialisation scolaire de la lecture tend à se substituer à celle héritée de la famille. Elle opère par le biais de lectures de travail imposées par l'école et, de façon souvent peu prise en compte dans les recherches,

(1) Pour une analyse des modalités de transmission et d'appropriation de l'héritage, on lira avec profit : Singly F. de, « Le travail de l'héritage », *Revue européenne des sciences sociales*, 1996, XXXIV, n° 103, pp. 61-80 ; Singly F. de, « Savoir hériter : la transmission du goût de la lecture chez les étudiants » dans Fraisse E. (dir), *Les Étudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993, pp. 49-71.

à travers les sociabilités avec les pairs qui, inégalement, valorisent et pratiquent la lecture. Ainsi, l'analyse longitudinale des pratiques de lecture montre qu'au collège, les différences s'ordonnent en premier lieu selon un clivage entre garçons et filles¹, héritage d'une socialisation différenciée des sexes dont la famille représente le principal artisan. Les filles lisent davantage que les garçons, font porter leurs intérêts sur des titres et auteurs différents c'est-à-dire développant des thèmes plus étroitement en rapport avec les préoccupations liées à leur identité sexuée, et qu'elles trouvent plus fréquemment développés à travers les romans et livres de témoignages. L'investissement dans la lecture procède tout autant de situations et de rencontres que de dispositions acquises au sein du milieu social et familial d'origine. De ce point de vue, l'âge de l'adolescence représente un moment charnière dans le rapport à la lecture car il s'inscrit dans une double rupture qui est à la fois scolaire, avec l'entrée au collège, et identitaire, avec l'affirmation progressive d'un rapport plus distancié à la famille d'origine accompagné d'une quête d'émancipation individuelle. Bien que diluée par l'affaiblissement des rites de passage qui marquaient à la fois l'entrée et la sortie de cet âge de la vie², l'adolescence n'en reste pas moins un moment de transition dont l'entrée dans le secondaire représente une étape importante et, comme l'a énoncé Jean-Jacques Rousseau, le moment de l'intersubjectivité qui brise le cercle de la famille. Cette « seconde naissance » de l'adolescence s'accompagne d'une mise à distance de lectures et de livres susceptibles de maintenir en enfance afin de signifier un basculement sinon dans l'univers des adultes du moins dans celui des « grands ».

Dès lors, plusieurs systèmes de normes et de valeurs vont coexister et parfois entrer en concurrence, notamment ceux opposant la réussite scolaire et l'épanouissement personnel, la dépendance familiale et la revendication d'autonomie individuelle³, la culture légitime et celle valorisée au sein des groupes de pairs. S'opposent également les lectures de consommation, dont le plaisir et la valeur se déclinent dans le moment même où elles sont vécues, et les lectures d'accumulation tournées de façon plus stratégique vers les exigences de la réussite scolaire. De même peut-on distinguer des lectures qui agissent comme des révélateurs d'identité, des supports dans la construction de la personnalité, de lectures prescrites par d'autres et effectuées en rapport à des contraintes externes, impliquant un travail d'objectivation que tout éloigne de l'expérience intérieure, intime, de la lecture. La définition de soi

(1) Baudelot C., Cartier M., Detrez C., *op. cit.*

(2) Galland O., *Sociologie de la jeunesse*, Paris, A. Colin, 1991.

(3) Singly F. de, *Le Soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan, 1998.

comme lecteur n'est pas sans poser quelque difficulté de reconnaissance par les pairs et la lecture scolaire ne saurait donc constituer un support de légitimation de cette identité. La considération peut, au contraire, venir de lectures qui s'écartent de la norme scolaire ou de l'ambiance livresque familiale et marquer de façon ostensible, au sein du groupe des pairs, l'autonomie symbolique des pratiques¹.

Dans ce contexte, la lecture et l'identité de lecteur ne garantissent pas nécessairement, hors de l'univers de la classe et des valeurs de l'école, des profits d'image et de reconnaissance distinctive, de personnalisation et d'intégration. Ainsi, la lecture d'ouvrages et d'auteurs consacrés n'apporte pas à l'adolescence de substantiels profits de distinction qui reposent davantage sur les goûts musicaux, vestimentaires, cinématographiques. Il ne faudrait pas en conclure hâtivement que la lecture disparaît des systèmes de références des adolescents mais que les raisons de lire changent et qu'à côté de lectures scolaires et savantes se développent des formes et pratiques plus ordinaires de lecture². D'ailleurs, l'objet livre s'inscrit volontiers, après les supports de musique et d'image, dans des relations de prêt entre adolescents, d'échanges et de discussions y compris avec la famille et les proches. En dépit de ses exigences littéraires et de la contrainte des épreuves scolaires, l'école perd progressivement le monopole de la définition de la lecture au profit d'intérêts qui ne procèdent pas de la reconnaissance *a priori* de la valeur des œuvres mais d'une quête de plaisir, d'évasion, d'information. Ces lectures-là ne s'inscrivent pas dans l'ambition cumulative de constitution d'une culture littéraire mais procèdent d'investissements éphémères dans une pratique individuelle apparentée à un loisir.

Lectures ordinaires et lectures scolaires à l'adolescence

Toutefois, on assiste, parallèlement à ce mouvement de diversification des lectures du collège au lycée, à une décroissance du nombre de livres lus comme si la poursuite d'études et d'une certaine manière la réussite scolaire ne devaient rien à l'intensité de la pratique. Plus précisément, on observe une relative indépendance entre l'intérêt déclaré pour la lecture ou la pratique effective d'un côté, et la compétence des élèves du secondaire en français de l'autre³. Si ce découplage entre lecture et performance scolaire est de nature à déconcerter les tenants de

(1) La question des rapports entre la culture des groupes socialement dominants et les cultures populaires a été discutée dans Grignon C., Passeron J.-C., *Le Savant et le populaire*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1989.

(2) Mauger G., F. Poliak C., Pudal B., « Lectures ordinaires », dans Seibel B. (dir), *Lire, faire lire*, Paris, Le Monde éditions, 1995

(3) Constat analysé notamment dans Singly F. de, *Les Jeunes et la lecture*, Paris, Les Dossiers d'Éducation et formations, DEP-MEN, 1993.

la culture lettrée, il montre par ailleurs que les composantes de l'affaiblissement progressif de la pratique ne se réduisent pas à la position scolaire ou au milieu social d'origine des élèves. On peut avancer ici l'hypothèse d'une évolution dans le rapport à la lecture propre à l'entrée dans l'adolescence et à la problématique de constitution de l'identité à cet âge. Car, plutôt que de déplorer le lent déclin de la lecture et de la culture qu'elle symbolise, il importe de saisir la manière dont cette pratique qui, se diffusant, change de statut pour devenir progressivement une pratique de loisir comme les autres, va être réappropriée et réinvestie, sous des formes nouvelles, par les adolescents. Autrement dit, il y a une hiérarchie des lectures et des manières de lire qui ne se laisse pas appréhender exclusivement à partir des normes de la culture légitime ou de la culture scolaire.

Certes, il ne faudrait pas subsumer sous la catégorie d'adolescents des jeunes dont le rapport à la lecture est le produit d'une combinaison singulière de variables de sexe, de position scolaire et de milieu familial. Ainsi, il a été montré que l'usage éthique et pratique des livres (éthico-pratique écrit Bernard Lahire), c'est-à-dire de lectures qui permettent, par personnages interposés, d'en apprendre sur soi et de mieux se situer dans ses valeurs et ses jugements, caractérise davantage les « grands » et moyens lecteurs tandis que les « petits » lecteurs recourent plus volontiers à la médiation de la télévision ou de la musique pour la construction de leur identité et personnalité. De même, les filles échangent et se socialisent davantage autour du livre, plus intégré dans les sociabilités et conversations ordinaires. Il n'en demeure pas moins que l'accès à la lecture procède aussi pour une bonne part d'expériences sociales que la scolarisation prolongée contribue à unifier. En effet, l'allongement de la scolarité s'accompagne d'un ensemble de pratiques culturelles de plus en plus indexées à la position scolaire au détriment de l'origine sociale. Le système d'impositions, pratiques et symboliques, des normes de lecture par l'école conduit à écarter les lectures plus personnelles, à la fois par les goûts qu'elles reflètent et par les manières de lire, hédonistes plus que scolaires, émotionnelles plus que rationnelles, qu'elles engagent. La classe de première marque, de ce point de vue, le moment d'apogée de ce rapport scolarisé et lettré à la lecture et au texte. Mais ce dont se préoccupent parfois les acteurs de l'institution scolaire et qu'ils interprètent volontiers en termes de désintérêt suggère un examen plus précis des raisons de ce qui relève peut-être moins d'une rupture que d'une redéfinition des modalités et du sens de la pratique. Plus précisément, trois pistes d'analyse nous semblent pouvoir être explorées.

La première s'intéresse à considérer la nature et l'ampleur des changements dans les genres, les pratiques et supports de lecture nouvelle-

ment recherchés par les adolescents. En effet, l'emprise scolaire sur la lecture, tant par le contenu des œuvres imposées que par les manières de les lire, n'exclut pas le maintien, à la marge de la littérature obligée et consacrée, d'un ordre de lectures plus proche par les thèmes et problèmes abordés, par les formes d'écriture sinon par le style des auteurs, des passions et préoccupations de l'adolescence. De ce point de vue, l'âge de fin de collège semble marquer un changement sinon une rupture dans l'ordre des pratiques de lecture et du rapport à la lecture tant dans la sphère privée qu'à l'école, comme le montrent, par exemple, la baisse sensible de fréquentation du CDI et la redéfinition des lectures à partir de la classe de 4^e et surtout en 3^e. Les effets d'imposition scolaire de la lecture sinon des « bonnes » lectures conduisent progressivement à ce qu'un petit nombre d'auteurs et d'ouvrages, les « classiques » étudiés en classe, soient lus par un nombre croissant de lecteurs¹. Ce resserrement sur le registre scolaire s'accompagne d'un renforcement de la lecture de journaux et de magazines et, ce faisant, d'une diversification des thèmes en rapport avec la multiplicité des centres d'intérêt qui se développent à cet âge. La pluralité des horizons de lecture est avérée à l'issue des épreuves du baccalauréat de français qui libèrent les élèves, aussi bien par le temps octroyé pour d'autres lectures que par leur détachement à l'égard des objectifs et significations scolaires de la pratique. En réalité, l'élargissement des univers de lecture s'inscrit dans un processus antérieur de recours à un type de textes et d'auteurs se démarquant, d'une façon de plus en plus radicale, des lectures scolaires et familiales. L'inventaire de ces lectures adolescentes reste incertain en raison d'une part, des effets de modes qui voient les titres rapidement se renouveler et d'autre part, du caractère jugé parfois peu légitime de ces lectures, par les thèmes abordés ou par le peu de valeur que la famille ou les enseignants lui reconnaissent. Si *L'Herbe bleue* apparaît désormais comme un classique dans ce domaine, *Les Nuits fauves* ou des auteurs comme Steel, Coelho, Tolkien sont de nature à alimenter cette liste de références juvéniles qui, sans être dissimulées ou interdites, ne se donnent pas à voir au même titre que Zola, Maupassant, Balzac.

La seconde piste d'analyse interroge les orientations et préférences de lecture des élèves et, plus précisément, la difficulté de cerner ce que seraient en la matière les goûts des adolescents et de les recueillir. En effet, à la force prescriptive de l'offre de lecture dans la sphère familiale et surtout scolaire qui encadre la période de l'enfance succède, à l'adolescence, la reconnaissance d'une autonomie individuelle de choix que l'offre peut accompagner, éventuellement susciter mais plus difficile-

(1) Baudelot C., Cartier M., Detrez C., *ibidem*.

ment imposer. Les enseignants de lettres font ainsi régulièrement l'expérience de cette difficulté d'ajustement des lectures aux goûts supposés de leurs élèves. Sans toujours procéder d'un ethnocentrisme lettré ignorant les lectures qu'une hiérarchisation arbitraire des auteurs et des œuvres ne peut reconnaître, la méconnaissance des publics et de leurs intérêts alimente un malentendu pédagogique et peut être la source de déceptions personnelles. Plus difficile à anticiper et à organiser, la rencontre plus improbable de l'offre et de la demande de lecture à l'adolescence n'est-elle pas, en réalité, l'expression de l'indétermination subjective qui caractérise cette période de la vie ? Olivier Galland a montré que les jeunes s'inscrivaient davantage dans une logique d'expérimentation que de fidélisation dans leurs pratiques de loisirs ce qui, appliqué à la lecture, conduirait à privilégier la découverte d'autres genres et références de lectures, d'autres sphères de l'imaginaire ou de projection de soi. Toutefois ce processus n'a sans doute pas la force novatrice et émancipatrice suggérée, car l'indétermination identitaire à l'adolescence soumet fortement à la pression normative du groupe des pairs, c'est-à-dire à l'influence du regard et du jugement des autres qui comptent, ces « autrui significatifs » dont les attentes orientent les préférences individuelles.

Une troisième piste invite à prendre en compte la spécificité d'une littérature buissonnière à l'adolescence, à côté plus que contre les lectures scolaires ou soumises à l'influence familiale. En effet, il s'agit sans doute moins de transgresser les normes culturelles de jugement et de perception dominantes sur la lecture que de préserver ou de développer un univers de références propre à un groupe d'âge, à une génération soucieuse de s'émanciper des obligations de l'héritage. Ces lectures buissonnières dont la reconnaissance par le groupe des pairs adolescents se nourrit de la méconnaissance que la plupart des autres catégories de lecteurs peuvent en avoir, indiquent les limites de toute investigation visant à caractériser les lectures des adolescents. Dans les enquêtes sur la lecture, nombre de titres et de références partagés par la communauté juvénile resteraient ainsi ignorés ou largement sous-évalués. Les déclarations de goûts de lecture ne sont pas en mesure d'enregistrer ce qui précisément n'existe que caché, et que seule une investigation approfondie permettrait d'appréhender dans son contenu et dans son ampleur. Il apparaît néanmoins que les questions qui préoccupent et impliquent plus directement les adolescents (sexualité, toxicomanies et déviations, racisme...) ainsi que des genres jugés moins nobles (science-fiction, horreur et épouvante) du moins éloignés de ce que l'institution prescrit, délimitent le champ des lectures juvéniles dont on observe par ailleurs qu'elles délaissent le support livre au profit de journaux et magazines. Plus encore, on peut suggérer que l'imposition

lescents alimente dans le même mouvement un investissement sur le mode d'une sub-culture ou contre-culture juvénile pour les lectures ordinaires, préférentiellement dans l'univers de la science-fiction et du fantastique pour les garçons, des réalités contemporaines à travers les romans ou témoignages pour les filles.

Ces lectures à côté, connues et reconnues par le groupe des pairs, tirent une partie de leur valeur et de l'intérêt qu'elles suscitent par le fait qu'elles ne sont pas identifiées et encore moins appropriées par d'autres générations, qu'elles ne circulent pas dans d'autres instances que celles organisées autour des sociabilités adolescentes. Ces goûts et styles de lectures peuvent, sans être toujours dissimulés, subir la désapprobation d'enseignants ou de parents investis d'une mission de conversion des élèves à la littérature légitime. Paradoxalement, les meilleures intentions de reconnaissance – au double sens d'identification et de valorisation – de ces lectures peuvent contribuer à réduire sinon à annuler l'attrait qu'elles exercent au sein des groupes d'adolescents comme si leur visibilité et plus encore leur institutionnalisation à travers, par exemple, leur étude en classe, signifiaient de façon irréversible leur changement de valeur et de statut. La dissimulation d'une partie de ces lectures buissonnières ne relève donc pas nécessairement d'un sentiment de « honte culturelle¹ » lié à l'illégitimité perçue de genres ou de titres dévalués aux yeux de l'institution scolaire ou des parents. Toute pratique non reconnue voire disqualifiée à l'aune des catégories et groupes dominants n'équivaut pas à un sentiment de domination symbolique pour ceux qui s'y adonnent en l'investissant de significations élaborées et validées au sein de leur groupe de référence.

La dévalorisation des lectures à l'adolescence serait concomitante de leur diffusion dans le champ scolaire et s'il existe une conversion à la lecture savante par appropriation personnelle des lectures scolaires, le mouvement inverse (appropriation par l'institution scolaire des lectures ordinaires des adolescents) apparaît plus rare, surtout au lycée. Ces « niches » de lectures ne sont pas tant des secrets gardés dans la sphère intime que des espaces d'autonomie symbolique de pratiques et de valeurs qui ne se laissent pas définir ni même appréhender à travers les catégories et normes dominantes. En ce sens, elle isolent moins dans la sphère privée qu'elles ne relient les adolescents qui échangent ces lectures et à propos de ces lectures, substituent à la visibilité des lectures scolaires, l'invisibilité du groupe que ces lectures relient. Ainsi sans

(1) Selon l'expression par laquelle Pierre Bourdieu qualifie le rapport que les groupes les plus dominés socialement et symboliquement, entretiennent, par intériorisation des jugements de goûts des dominants, à leurs propres pratiques. Voir notamment Bourdieu P., *La Distinction*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

doute des lectures de Stephen King qui représente une référence partagée par la plupart et qui, bien qu'identifié par la famille et l'école, ne fait pas nécessairement partie des lectures qu'elles se montrent disposées à reconnaître. D'ailleurs, le plaisir de ces lectures pour les élèves réside également dans la manière de les lire, c'est-à-dire selon une posture libérée des contraintes scolaires de la description formelle, de l'analyse textuelle, de l'interprétation, au profit d'une lecture ordinaire soutenue par l'attrait de l'histoire et des sensations. Cette tension entre lecture ordinaire et lecture savante caractérise les « petits » lecteurs mais nombre d'adolescents combinent les genres et manières de lire selon des intérêts qui tirent leur sens non du texte mais de la situation et de l'histoire des lecteurs.

Les risques d'un « décrochage » de la lecture

Il ne faudrait cependant pas surestimer le poids de ces lectures buissonnières ni laisser accroire que les quelques lectures et auteurs identifiés (Stephen King, Mary Higgins Clark...) représentent la partie émergée du vaste continent littéraire des adolescents. La baisse de la lecture enregistrée parmi les « grands » lecteurs touche, plus généralement, les lycéens et étudiants. Pour une partie des adolescents, l'imposition des normes scolaires en matière de lecture ne fait que conforter leurs faibles dispositions à lire au profit d'autres pratiques culturelles dégagées du symbolisme et du légitimisme dominants. Si les plus diplômés lisent toujours davantage, d'autres facteurs différencient les adolescents dans leur rapport à la lecture et tout particulièrement le sexe et le milieu social. En effet, la baisse de la pratique affecte les jeunes de milieu populaire plus que les membres appartenant aux couches sociales favorisées mais elle concerne également les garçons plus que les filles, les élèves faibles plus que les meilleurs. Par ailleurs, les différences sont d'autant plus marquées entre ces catégories d'élèves que le décrochage intervient précocement.

La combinaison de ces facteurs produit des résultats d'apparence paradoxale, puisque le décrochage est plus atténué parmi les filles scolarisées dans l'enseignement professionnel et au plus haut chez les garçons scolairement les meilleurs. Outre qu'il confirme l'absence de relation stable entre réussite scolaire et pratique de lecture, un tel constat interroge sur l'appropriation différentielle de la lecture comme source et support de l'identité adolescente chez les garçons et les filles. Tout se passe donc comme si à ce moment de construction de l'identité sexuée, la pratique de la lecture perdait de son caractère mixte pour se constituer progressivement en genre féminin. Dès lors, être et surtout apparaître lecteur adolescent masculin pourrait signifier, surtout en milieu populaire, une forme de « dévirilisation » de son identité sexuée.

Les portraits de lecteurs dressés par des élèves de filières plus populaires témoignent, à gros traits, des risques qu'un étiquetage de lecteur fait courir à celui qui, sous cette figure, mêle les qualités paradoxales de sérieux et de bon élève, surtout en français, avec les stéréotypes de l'« intello », de l'élève solitaire, qui évolue dans un autre monde à la fois imaginaire et social¹. Scolaire au sens où elle serait la marque du conformisme et de l'adhésion au modèle imposé par la famille ou l'école, la lecture s'apparente à une forme de stigmatisme soulignant la distorsion entre l'identité virtuelle prescrite par le groupe des pairs et l'identité réelle de l'adolescent lecteur. Le « risque » du lecteur consiste alors en une forme d'isolement, de mise à l'écart, voire d'exclusion. Dans ce cas, l'enjeu de la lecture ne porte pas sur le contenu et la valeur des textes, donc sur la fonction lettrée de la lecture et ses gratifications symboliques, mais sur sa fonction identitaire et la manière dont les adolescents composent avec les significations nouvelles données à la pratique. Comment faire alors pour que lire ne soit pas trahir, ses pairs, son milieu d'origine, une certaine idée de soi ?

Offre scolaire et lectures des adolescents

À l'adolescence, l'investissement dans la lecture et le sens de cette pratique ne sauraient procéder uniquement des effets d'imposition scolaire et des vertus supposées de la contrainte légitime. Une partie des élèves trouve là au contraire de « bonnes » raisons de se détourner de façon parfois irréversible de la lecture. La résistance à la lecture sinon le déni de lire procure à certains les motifs d'une revendication d'identité construite par opposition au registre scolaire et parfois au genre féminin auquel la lecture se trouve progressivement associée. Si l'adolescence se caractérise par la possibilité d'accéder à une identité nouvelle, du moins à une reformulation plus autonome de son identité, l'enjeu consiste notamment à la faire reconnaître à travers un nouveau rapport à la lecture et de nouvelles lectures. En se démarquant de ce qui se réfère à l'enfance sans pour autant adhérer à la définition légitime et lettrée de la lecture, l'adolescent ouvre un espace d'entre-deux de la lecture, transitoire et labile à l'image de son identité en construction.

Parce qu'il représente, à la différence de la bibliothèque municipale ou du cadre domestique, un lieu susceptible de proposer à tous les élèves ce que leurs conditions sociales d'existence leur accordent inégalement, l'établissement scolaire offre, à travers sa médiathèque ou son CDI, un cadre de reconnaissance des goûts et orientations de lectures des jeunes. Fortement structurée autour de pratiques qui reliaient et per-

(1) Pour quelques illustrations de ces figures de lecteurs vues par les élèves des filières professionnelles, cf. Singly F. de, *Les Jeunes et la lecture*, *op. cit.*

mettent le partage, la culture juvénile pose, s'agissant de ses manifestations littéraires, l'enjeu d'une socialisation de la lecture et ce faisant, des adolescents que cette pratique contribue à relier et à intégrer. L'exigence de changement, manifeste dans le style de vie des adolescents, se pose aussi en matière de lectures à la fois dans les genres et sous l'angle des produits, de leur présentation et mode de diffusion. La construction de nouvelles références dans l'offre de lecture et de manières de lire exige une attention particulière au choix des élèves, à l'instar de ce qui, dans sa forme la plus lettrée, se pratique à travers le prix Goncourt des lycéens. Plus généralement, se poser la question d'une offre de lecture au sein de l'espace scolaire interroge sur les rapports avec les prescriptions des enseignants d'un côté, avec la lecture privée des adolescents de l'autre. Aucun de ces deux pôles de lecture, personnel et institutionnel, ne peut prétendre à lui seul épuiser le sens d'une pratique ni définir la fonction d'un CDI et son positionnement dans l'établissement scolaire. Osons, dans une contribution à la réflexion sur la lecture juvénile au sein de l'espace scolaire, une perspective sur le CDI considéré sous trois dimensions. Celles-ci portent sur les contenus de lecture, sur les conditions matérielles et symboliques de l'accès à l'offre ainsi que sur les formes de sociabilité autour du livre que le CDI autorise ou pas¹.

La première de ces dimensions est celle qui vise à *désacraliser* le livre c'est-à-dire à rompre avec une représentation du livre comme œuvre, de l'auteur comme représentant d'une élite lettrée et par conséquent, de la lecture comme plaisir pur réservé à l'homme cultivé. Rendre la lecture ordinaire, ce n'est pas diminuer la valeur des textes et des auteurs, mais diffuser la pratique en la découplant des références auxquelles elle se trouve culturellement indexée. Autrement dit, contribuer à la lecture implique de ne pas s'attacher, consciemment ou pas, à diffuser les supposées « bonnes » lectures dont la hiérarchisation produit indissociablement la reconnaissance et l'exclusion, des auteurs comme des lecteurs. L'incitation à la lecture cultivée représente un type de rapport à la lecture, une forme d'héritage dont précisément nombre d'adolescents souhaitent s'affranchir afin d'inventer leurs propres valeurs et références. La place occupée par les magazines et les bandes dessinées témoigne, par la diversification des supports et formes de lecture qu'elle autorise, d'un souci de mise à distance des obligations induites par des lectures qui inscrivent la pratique dans une posture, et fixent l'identité de lecteur à laquelle nombre d'adolescents refusent précisément de se voir assigner.

(1) Sur ces différents points, on lira également le texte de Jean-Claude Passeron, « Le polymorphisme culturel de la lecture », repris dans *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991, pp. 335-345.

La seconde des dimensions d'un CDI attentif à la lecture juvénile s'intéresse à *déscolariser* la lecture. Sans dénier, il va de soi, la nécessité d'une formation littéraire et esthétique des collégiens et lycéens, celle-ci ne doit pas assigner toute lecture à sa fonction scolaire au risque que l'analyse du texte se substitue au plaisir du texte, que lire ne soit plus s'évader ou se documenter mais toujours se cultiver et apprendre. L'enjeu de la déscolarisation de la lecture ne porte pas tant sur les œuvres à lire que sur la manière de les lire et de les faire lire, qui ménage notamment une logique de découverte, de gratuité de l'acte de lecture sans autre but que celui des émotions et sensations vécues dans une consommation hédoniste de l'instant. Offrir une pluralité raisonnée de genres, supports et styles de lecture – ne serait-ce qu'à travers l'organisation spatiale et matérielle du CDI – représente une condition de reconnaissance des élèves comme lecteurs et un levier pour les constituer en usagers légitimes d'un CDI soucieux de s'adresser à tous les lecteurs et, par conséquent, au plus grand nombre de ses élèves.

Enfin, dans une troisième dimension qui, d'une certaine manière, embrasse ce qui précède, l'enjeu porte sur une *désinstitutionnalisation* du CDI, pour mieux le contextualiser. Espace mixte de l'entre-deux, ni scolaire, ni privé, le CDI doit pouvoir conjuguer les genres et niveaux culturels de lecture, les formes loisir et travail de la pratique, les exigences lettrées et les plaisirs désintéressés des lecteurs. Il ne s'agit pas de viser l'introuvable consensus de lectures qui plairaient à tous, mais de reconnaître et de gérer les différences de goûts et de manières de lire des publics, sans les assujettir au regard scolaire ou familial. L'enjeu consiste alors à proposer des choix et des modalités de lectures (et de prêt) qui rencontrent les préférences et prédispositions d'adolescents qui ne se déclarent pas tous lecteurs et ignorent beaucoup plus qu'ils ne connaissent le fonds documentaire du CDI, s'auto-limitent plus qu'ils ne s'autorisent dans leur exploration des lectures. Si la contrainte scolaire ne suffit pas et peut même conduire à des effets contraires à l'intention de démocratisation de la lecture, il ne faudrait pas non plus céder aux sirènes de l'initiative individuelle, spontanée, de lecteurs dont on postulerait l'égalité de compétence et de pouvoir d'orientation en la matière. Dès lors, on mesure la nécessité de connaître les publics et non-publics des CDI, d'identifier localement les raisons de lire et les usages de la lecture, d'établir des médiations, humaines et matérielles, nécessaires pour lever les inhibitions et les freins, pratiques et symboliques. Une politique volontariste d'ouverture du CDI suggère des actions offrant plus systématiquement l'accès à la diversité du fonds documentaire en s'attachant moins à l'intégration du passé littéraire qu'à son actualisation, à la reproduction scolaire de la lecture qu'à des rencontres et événements empruntant les chemins de traverse qui, par

ces détours, permettront à l'adolescent d'aller plus loin dans la découverte de textes et d'auteurs que ni sa culture familiale ni la culture lettrée ne sont en mesure de lui proposer.

Pierre Périer

Pierre Périer est sociologue, maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'IUFM de Bretagne – Site de Rennes. Ses travaux portent sur les pratiques culturelles en milieux populaires et sur le rapport des jeunes et des parents de ces milieux à l'école. Il a publié l'ouvrage Vacances populaires. Images, pratiques et mémoire, Presses Universitaires de Rennes, 2000.