

Silence, On Lit ! au secondaire II : analyse de la pertinence et des enjeux d'une initiative de promotion de la lecture dans les établissements scolaires post-obligatoires genevois et leurs services documentaires

**Travail de Bachelor réalisé par :
Martina MONTALDI**

**Sous la direction de :
Françoise DUBOSSON, Chargée d'enseignement HES**

Genève, 15 juillet 2024

**Information documentaire
Haute École de Gestion de Genève (HEG-GE)**

Pour des raisons de lisibilité et d'aisance lors de la lecture, j'ai décidé d'utiliser l'acronyme SOL en tant que dénomination privilégiée pour Silence, On Lit !

Etant donné que Silence, On Lit ! est un terme qui se réfère simultanément à une activité/dispositif et à une association portant le même nom, j'ai opté pour l'utilisation du terme étendu en italique (*Silence, On Lit !*) lorsque je fais mention de cette dernière. Cette stratégie permet d'éviter toute confusion entre les deux éléments homonymes.

Ce travail a également été rédigé en langage inclusif en utilisant le dictionnaire en ligne eninclusif.fr en tant que gage de référence.

Déclaration

Ce Travail de Bachelor est réalisé dans le cadre de l'examen final de la Haute école de gestion de Genève, en vue de l'obtention du titre Bachelor of Sciences HES-SO en information documentaire.

L'étudiant atteste avoir soumis son travail à un logiciel de détection de plagiat. Il accepte, le cas échéant, la clause de confidentialité. L'utilisation des conclusions et recommandations formulées dans le Travail de Bachelor, sans préjuger de leur valeur, n'engage ni la responsabilité de l'auteur, ni celle du conseiller au Travail de Bachelor, du juré et de la HEG.

« J'atteste que le présent travail a été réalisé en utilisant uniquement les sources citées dans la bibliographie, qu'il est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome. »

Fait à Genève, le 15 juillet 2024

Martina MONTALDI

Remerciements

Je tiens beaucoup à adresser mes plus grands remerciements à toutes les personnes qui m'ont soutenue et aidée dans l'élaboration de mon Travail de Bachelor.

1. Les bibliothécaires scolaires :

Même si leurs identités resteront anonymes pour des raisons de confidentialité, iels aussi se reconnaîtront. Je les remercie beaucoup pour m'avoir accordé leur temps et pour les discussions passionnantes que nous avons menées.

Je remercie également Dorothée Marthaler Ghidoni pour la documentation et les informations précieuses fournies.

Je remercie aussi Joëlle Debecker pour m'avoir fourni le jeu de données et pour les informations précieuses fournies.

2. Les enseignants du CEC André-Chavanne :

Même si leurs identités resteront, elles aussi, anonymes pour des raisons de confidentialité, iels aussi se reconnaîtront immédiatement. Je vous remercie beaucoup de m'avoir accordé de votre temps dans une période très chargée, et de m'avoir fourni des informations vitales pour mon travail. Je vous remercie également pour les entretiens très agréables et enrichissants que vous m'avez donné l'occasion de vivre.

3. Ecole&Culture :

Je remercie beaucoup Madame Anouck Fürst pour l'entretien téléphonique très agréable et pour les informations précieuses qu'elle m'a fournies.

4. L'association *Silence, On Lit !*

Je remercie beaucoup Hélène Labreigne, chargée de projet auprès de l'association, pour la visioconférence très agréable et les discussions très intéressantes que nous avons menées.

5. L'encadrement pédagogique de la HEG :

Je remercie de tout cœur ma conseillère Françoise Dubosson, pour sa grande patience, son soutien, et ses conseils très précieux.

6. Mes mandantes et les professionnels du CEDOC et de la Cyberthèque du CEC André-Chavanne :

Je remercie de tout cœur mes mandantes Florence Burgy et Sophie Genneret, pour toutes les informations précieuses qu'elles m'ont fournies, pour leur soutien, et pour les discussions très enrichissantes que nous avons menées.

Un grand merci également à toute l'équipe des professionnels des services documentaires !

7. Mon jury

Je remercie de tout cœur Fanny Béguelin pour avoir accepté d'être mon jury, et pour son grand enthousiasme envers les thématiques développées dans mon Travail de Bachelor.

8. Ma famille et mes ami-e-s-x pour leur grande écoute et bonne humeur :

Mon compagnon Celso ; ma maman ; mon papa ; mon frère Francesco et son épouse Lara ; Rita, « mamma bis » : Non so cosa avrei fatto senza di voi. Grazie di cuore.

Résumé

Ce Travail de Bachelor, mandaté par les services documentaires du CEC André-Chavanne, s'insère dans le cadre d'une réflexion menée par les bibliothécaires scolaires et les enseignant-e-s des établissements du secondaire II genevois : est-ce que Silence, On Lit ! (SOL), dispositif de promotion du goût de la lecture, est-il pertinent par rapport aux missions des établissements mentionnés plus haut, et aux missions de leurs services documentaires, ainsi que par rapport aux besoins des élèves qui les fréquentent ? Ce travail synthétise les enjeux et les défis actuels de la promotion de la lecture dans le milieu du secondaire II, ainsi que les besoins des acteurs concernés par ce dispositif, proposant des pistes de recommandations pour planifier la suite de ce projet.

La première section permet d'expliquer le concept de SOL en décrivant ses origines, ses missions et sa méthodologie. Pour ce faire, une contextualisation historique du dispositif dans le milieu scolaire genevois ainsi qu'au CEC André-Chavanne a été tracée. Parallèlement, la littérature neuroscientifique permet de montrer l'importance scientifiquement prouvée de la lecture et des compétences transversales qui en découlent pour la construction évolutive de la littératie. Ce résultat est mis en relation avec le contexte de l'adolescence et des pratiques de lecture actuelles d'une grande partie de ses membres. Le dévoilement de ces rapports de force permet de démontrer que, même si la promotion de la lecture est compatible avec les missions du secondaire II et de ses services documentaires, lui accorder de la place parmi les obligations du secondaire II n'est pas évident, et cette opération nécessite des informations supplémentaires.

En récoltant les expériences et les besoins des bibliothécaires scolaires et des enseignant-e-s concernant SOL, et en analysant l'impact de ce dispositif sur les pratiques d'emprunt des élèves du CEC André-Chavanne, la deuxième partie démontre que SOL ne semble pas permettre aux élèves d'évoluer quant à leurs pratiques de lecture, d'emprunt et au niveau de l'intérêt suscité par la lecture.

La quatrième et dernière partie vise à présenter les pistes de recommandations, divisées en court, moyen et long terme, pour la suite du projet au sein du secondaire II, élaborées sur la base des résultats qui émergent de la deuxième et troisième partie du travail. Les pistes proposées sur le court et moyen terme concernent le passage d'une formule à des typologies d'activités calquées sur les besoins et sur le parcours de formation des élèves ; la définition des rôles et des responsabilités des bibliothécaires scolaires et des enseignant-e-s ; la construction d'objectifs et d'indicateurs de mesure à associer aux activités ; les stratégies pour impliquer davantage les élèves dans la promotion de la lecture et des compétences transversales ; les façons pour introduire le numérique dans la suite du projet ; la possibilité de promouvoir la lecture et les compétences transversales sous l'angle des compétences ; et la mise en réseaux de ce dernier.

Les pistes proposées sur le long terme concernent, quant à elles, le plaidoyer auprès des hiérarchies ainsi que leur sensibilisation ; l'allocation budgétaire ; l'évolution du taux d'activité dédié à la promotion de la lecture et des compétences transversales ; et l'élargissement-renforcement de partenariats pour solidifier la suite du projet.

Mots-clés : bibliothèques scolaires ; secondaire II (GE) ; promotion de la lecture ; littératie ; adolescents-jeunes adultes ; *Silence On Lit !* ;

Table des matières

Déclaration	ii
Remerciements	iii
Résumé	iv
Table des matières	v
Liste des tableaux	xi
Liste des figures	xii
Liste des acronymes et des abréviations.....	xiii
1. Introduction	1
2. <i>Silence, On Lit !</i> : d'une inspiration, à un dispositif	2
2.1 D'une pratique isolée à un concept.....	2
2.2 Une association, une formule, une méthodologie.....	3
2.2.1 Formule officielle promue par l'association <i>Silence, On Lit !</i>	4
2.2.2 Encadrement méthodologique	5
3. La genèse de <i>Silence, On Lit !</i> dans les établissements scolaires genevois : un projet entamé au primaire et au cycle d'orientation et adopté ensuite au secondaire II	7
3.1 DIP : organe de coordination de l'instruction publique genevoise.....	7
3.1.1 Composition du DIP.....	8
3.1.2 Le secondaire II	9
3.2 <i>Silence, On Lit !</i> arrive sur le canton de Genève : d'une activité de niche à un projet soutenu par le DIP	10
3.2.1 Premiers pas.....	10
3.2.2 Le SESAC et Ecole&Culture	11
3.2.3 Collaboration entre l'association <i>Silence, On Lit !</i> , <i>Le Livre à l'Ecole</i> et la Maison de Rousseau et de la littérature : première phase (2020-2021)	11
3.2.4 <i>Le Livre à l'Ecole</i> et SOL : deuxième phase (2022-)	12
3.2.5 Pratique actuelle de SOL sur le canton de Genève : quelques chiffres...13	
3.3 CEC André-Chavanne, institution mère des services documentaires mandants	14
3.3.1 CEDOC et Cyberthèque, services documentaires du CEC André-Chavanne	15
3.3.2 Implantation de SOL au sein du CEC André-Chavanne	16
3.3.3 Lancement de SOL au CEC André-Chavanne en 2021.....	17
3.3.3.1 SOL au CEC André-Chavanne durant l'année 2022.....	18
3.3.3.2 SOL au CEC André-Chavanne en 2023	19
4. Lecture : action multidisciplinaire, vecteur de littératie et de compétences transversales	21

4.1	Lecture, processus sophistiqué et complexe	21
4.2	Bienfaits scientifiquement prouvés de la lecture	22
4.2.1	Création de nouvelles connaissances	23
4.2.2	Empathie.....	23
4.2.3	Processus analytiques tels que l'analogie et l'inférence	24
4.2.4	L'entraînement de l'esprit critique	24
4.2.5	Structuration de la pensée	24
4.2.6	Mémorisation facilitée.....	25
4.2.7	La lecture profonde, déclencheur des compétences transversales	25
4.3	Lecture et le numérique	25
4.3.1	Les textes longs et exigeants à l'ère du numérique	27
4.3.2	Écriture à l'ère du numérique	27
4.3.3	Lecture et ennui à l'ère du numérique	28
4.3.4	Besoin d'accompagner les enfants et les jeunes pour qu'ils deviennent « bi-compétents » au niveau des supports.....	28
4.3.5	Les atouts des textes écrits par rapport aux supports audiovisuels.....	29
4.3.6	Le potentiel des ouvrages de fiction sur support papier.....	30
4.4	Lecture et littératie.....	30
4.5	Les adolescents-jeunes adultes et la lecture.....	33
4.5.1	Qu'est-ce qu'un adolescent ? Une terminologie souvent imprécise	33
4.5.2	Entre autonomie et contraintes : lecture à l'adolescence	34
4.5.3	Pratiques de lecture parmi d'autres loisirs des adolescents en 2022 et en 2024	36
4.5.3.1	En France	36
4.5.3.2	En Suisse.....	38
4.6	Lecture-plaisir et motivation	39
4.7	Plaisir et motivation, deux facteurs qui s'influencent.....	40
4.8	Plaisir, motivation, perception d'efficacité et engagement	41
4.9	Lecture en tant que cause nationale : l'exemple de la France.....	42
4.10	Promotion de la lecture en Suisse romande	43
4.11	Initiatives de promotion de la lecture pour les adolescents et les jeunes adultes en Suisse romande	46
4.12	Promotion de la lecture au Québec	47
5.	<i>Silence, On Lit !</i> et les missions des établissements du secondaire II et des leurs services documentaires : quels sont les liens ?	49
5.1	Missions générales de l'école publique.....	50
5.2	Mission du secondaire II, degré d'enseignement post-obligatoire	50
5.3	Missions des filières de formation du secondaire II	51
5.3.1	Formation professionnelle	51
5.3.2	Formation générale	51
5.3.2.1	Ecoles de maturité gymnasiale	51
5.3.2.2	Ecoles de culture générale	51
5.3.2.3	Formation pré qualifiante	51

5.3.3	Lecture, compétences transversales et PER.....	52
5.4	Encouragement de la lecture dans l'enseignement du secondaire II : une question ouverte.....	54
5.4.1	Compétences en littérature travaillées lors des cours ?	54
5.4.2	Lecture, entre promotion et outil pédagogique dans le programme de français enseigné dans les collèges genevois	57
5.4.3	Promotion de la lecture en tant que moyen de sauvegarde de compétences (et de culture)	58
5.5	Missions des services documentaires des établissements du secondaire II	59
5.5.1	Bibliothécaire scolaire : rôle tant riche que complexe	59
5.5.2	Missions des services documentaires selon les normes.....	60
5.5.2.1	Norme internationale de l'IFLA.....	60
5.5.2.2	Norme suisse de la CLP-Biblioromandie	61
5.5.3	Missions des bibliothécaires scolaires du secondaire II	63
6.	SOL au secondaire II : panorama de la situation actuelle	69
6.1	Définition et sélection des personnes de contact	69
6.2	Méthodologie employée : entretiens semi-directifs	69
6.3	Formulation des questions.....	69
6.4	Bilan SOL du point de vue d'un panel de bibliothécaires scolaires du secondaire II et d'un cycle d'orientation.....	70
6.4.1	Taux de participation	70
6.4.2	Propriétés du panel de bibliothécaires scolaires interviewés	70
6.4.3	Synthèse des résultats par question	71
6.4.3.1	Question 1 : intégration du Comité SOL de l'établissement scolaire.....	71
6.4.3.2	Question 2 : SOL : formule originale ou adaptée selon les besoins de l'établissement ?	71
6.4.3.3	Question 3 : Horaire SOL.....	72
6.4.3.4	Question 4.1 : Est-ce que les services documentaires effectuent des présentations d'ouvrages aux élèves dans le cadre de SOL ?	72
6.4.3.5	Question 4.2 : est-ce que les services documentaires effectuent des présentations d'ouvrages dans le cadre de SOL dans les classes ?.....	74
6.4.3.6	Question 4.3 : sélections/bibliographies thématiques rédigées particulièrement pour SOL	74
6.4.3.7	Question 4.4 : présence d'un « Coin SOL » dans les services documentaires de l'établissement scolaire	75
6.4.3.8	Question 4.5 : Place d'affichage dédiée à SOL	75
6.4.3.9	Question 5 : Parents d'élèves et communication autour de SOL.....	76
6.4.3.10	Question 6 : SOL et les lectures suivies effectuées pour les cours.....	76
6.4.3.11	Question 7 : Communication au sujet de SOL effectué dans l'établissement scolaire	77
6.4.3.12	Question 8 : Évènements et actions de médiation culturelles conçues par l'établissement scolaire autour de SOL.....	77
6.4.3.13	Question 9 : Temps forts des établissements scolaires et SOL.....	78
6.4.3.14	Question 10 : Bibliothèques scolaires, livres numériques et SOL.....	78
6.4.3.15	Question 11 : SOL et sollicitation des services documentaires.....	79
6.4.3.16	Question 12 : SOL et augmentation des prêts des ouvrages de fiction en particulier	79
6.4.3.17	Question 13 : SOL et échanges au sujet des lectures	80

6.4.3.18	Question 14 : retours du corps enseignant concernant SOL	80
6.5	Bilan SOL du point de vue d'un panel d'enseignants du secondaire II..	82
6.5.1	Taux de participation	82
6.5.2	Propriétés du panel d'enseignants interviewés	82
6.5.3	Synthèse des résultats par question	83
6.5.3.1	Question 1 : pertinence de SOL dans le contexte du secondaire II	83
6.5.3.2	Question 2 : Liens entre la matière enseignée et la lecture	85
6.5.3.3	Question 3 : pertinence de SOL par rapport au programmes, exigences et besoins du collège, école de commerce et des classes d'accueil et insertion.....	85
6.5.3.4	Question 4 : Effectuez-vous SOL avec vos classes ?	86
6.5.3.5	Question 5 : Les élèves aiment-ils SOL ?	86
6.5.3.6	Question 6 : Quels types d'ouvrages lisent les élèves ?	86
6.5.3.7	Question 7 : Lectures suivies scolaires durant SOL.....	87
6.5.3.8	Question 8 : Les élèves aiment toujours lire sur papier ?	87
6.5.3.9	Question 9 : est-ce que les élèves lisent majoritairement sur papier ou sur support numérique durant SOL ?	88
6.5.3.10	Question 10 : la transition numérique apportée par OrFo23 a-t-il un effet sur la lecture ?	88
6.5.3.11	Question 11 : Qu'en pensez-vous de l'horaire actuel de SOL ?	89
6.5.3.12	Question 12 : SOL est-il contraignant par rapport au cadre scolaire du secondaire II ?	89
6.5.3.13	Question 13 : l'organisation de SOL est-elle contraignante ?	89
6.5.3.14	Question 14 : communication effectuée autour des bienfaits scientifiquement prouvés de la lecture à destination des élèves, des enseignants et des parents selon leurs besoins	90
6.5.3.15	Question 15 : collaboration encore plus étroite entre les enseignants et les services documentaires	90
6.5.3.16	Question 16 : pourrait-il être pertinent de proposer des ateliers de promotion de la lecture aux élèves ?	91
6.5.3.17	Question 17 : Echanges et discussions avec les élèves autour des lectures.....	91
6.5.3.18	Question 18 : répertoire d'ouvrages proposés aux élèves et conseils de lectures	92
6.6	Dernières remarques.....	92
7.	Mesure de l'impact de SOL sur la bibliothèque d'un établissement scolaire du secondaire II via les emprunts effectués dans sa bibliothèque	94
7.1	Jeu de données du départ : propriétés	94
7.2	Méthodologie d'analyse effectuée sur le jeu de données	97
7.2.1	Limites de l'analyse des données	98
7.2.2	Interventions au niveau du filtrage des données concernant les familles de cotes	99
7.3	Visualisation des données et analyse des résultats	100
7.3.1	Considérations générales.....	100
7.3.2	Evolution des prêts des ouvrages de fiction (de 820 à 890)	102
7.3.2.1	Les 840	103
7.3.2.2	Les 820	105
7.3.2.3	Evolution des prêts des périodiques	107
7.3.2.4	Ouvrages « Plaisir de Lire » : analyse détaillée	110
7.3.3	Considérations finales	115

Annexe 4 :	Evolution des prêts des 830	155
Annexe 5 :	Evolution des prêts des 850	156
Annexe 6 :	Evolution des prêts des 860	157
Annexe 7 :	Evolution des prêts des 870	158
Annexe 8 :	Evolution des prêts des 880	159
Annexe 9 :	Evolution des prêts des 890	160
Annexe 10 :	Exemple de panneau de promotion de la lecture.....	161

Liste des tableaux

Tableau 1 Signification des ensembles de cotes.....	95
Tableau 2 Evolution du nombre des emprunteurs distincts sur les potentiels.....	110

Liste des figures

Figure 1 Organigramme du DIP	8
Figure 2 Comparaison de l'évolution des périodiques et des livres entre 2017 et 2023 - Lignes	100
Figure 3 Comparaison de l'évolution des périodiques et des livres entre 2017 et 2023 - Barres	101
Figure 4 Evolution des prêts des 840	103
Figure 5 Evolution des prêts des 820	105
Figure 6 Evolution des prêts des périodiques.....	107
Figure 7 Evolution du nombre des emprunteurs distincts de périodiques	109
Figure 8 Les Plaisir de Lire les plus empruntés depuis 2017.....	113

Liste des acronymes et des abréviations

ACCESS II : Service de l'accueil de l'enseignement secondaire II

AID : Agent-e en information documentaire

AEC : Association des Elèves du CEC André-Chavanne

ASCD : Association for Supervision and Curriculum Development

C : Collège

CDAC : Conférence des chefs de service et délégués aux affaires culturelles

CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

CEC : Collège et Ecole de Commerce

CEDOC : Centre de Documentation

CFC : Certificat Fédéral de Capacité

CFP : Centre de Formation Professionnelle

CIIP : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

CIP : Classes d'insertion professionnelle

CIS : Classes d'insertion scolaire

CeCo Sidoc : Centre de compétence du système d'information documentation

CO : Cycle d'orientation

CTREQ : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

CSFO : Centre de services pour la formation professionnelle et l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière

DGESII : Direction générale de l'enseignement secondaire II

DGEO : Direction générale de l'enseignement obligatoire

DGOEJ : Direction générale de l'office de l'enfance et de la jeunesse

DGOFP : Direction générale de l'office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue

DGOMP : Direction générale de l'office médico-pédagogique

DIP : Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse

DOSI : Direction de l'organisation et de la sécurité de l'information

DRH : Département des ressources humaines

EC : Ecole de Commerce

ECG : Ecole de Culture Générale

ECCG : Ecole de Commerce et de Culture Générale

ESII : Enseignement secondaire II

IRC : Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec

IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement

INSERM : Institut National Français de la Santé et de la Recherche Médicale

IFLA : International Federation of Library Associations and Institutions,

ISJM : Institut suisse jeunesse et médias

JAMES : Jeunes, Activité, Médias - Enquête Suisse

LIP : Loi sur l'Instruction Publique

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MRL : Maison de Rousseau et de la Littérature

OCDE (OECD en anglais) : Organisation de coopération et de développement économiques

OFC : Office fédéral de la culture

PAT : Personnel Administratif et Technique

PER : Plan d'Etudes Romand

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study

SAE : Sport-Arts-Etudes

SEM : Services Ecoles-Médias

SER : Syndicat des enseignant-es romand-es

SESAC : Service écoles et sport, art, et citoyenneté

SIGB : Système Intégré de Gestion de Bibliothèque

SMS : Service de la médiation scolaire

SOL : Silence, On Lit !

SRED : Service de recherche en éducation

UCLA : University of California, Los Angeles

1. Introduction

La lecture est un processus cognitif largement utilisé dans le quotidien de la grande majorité des personnes, et en particulier de ceux qui vivent dans une société de l'information telle que celle qui caractérise le monde Occidental contemporain.

Et pourtant, les compétences qui se travaillent à travers la lecture, c'est-à-dire celles qui dépassant le déchiffrage pour toucher à la compréhension profonde, sont loin d'être simples, tant à construire quant à déployer. De plus, la concurrence effrénée de plusieurs types de sources de stimuli plus immédiats, moins coûteux en efforts et très captivants, en particulier de nature électronique et numérique, relègue souvent la lecture sur papier à l'arrière-plan en faveur d'autres activités numériques.

Dans ce cadre, la baisse d'intérêt pour la lecture chez les adolescent-e-s suscite des préoccupations croissantes dans le monde de la culture et de l'enseignement. Afin de contrecarrer cette tendance, il est nécessaire d'agir, penserait-on, et à juste titre. Toutefois, une question s'impose : qui devrait agir, et par quels moyens ? Serait-il envisageable que l'école, institution la plus fréquentée par cette tranche d'âge, se charge, de concert avec ses services documentaires, de la promotion de la lecture et des compétences transversales qui en découlent ? Et, en particulier : serait-il pertinent pour les établissements scolaires du secondaire II de relever ce défi ?

Inséré dans le cadre de ce questionnement, qui a émergé au sein des services documentaires du CEC André-Chavanne, ce travail de Bachelor a l'objectif d'apporter une réponse à cette interrogation sous l'angle de l'analyse de *Silence, On Lit !*, dispositif de promotion de la lecture mis en place dans certains établissements du secondaire II dans le but d'encourager le goût de la lecture et de développer ses bienfaits auprès de leurs élèves.

Afin d'aboutir à cet objectif, ce travail retrace d'abord la genèse de *Silence, On Lit !* en tant que dispositif, ainsi que l'historique de son arrivée dans le milieu scolaire du canton de Genève en particulier au secondaire II, et au sein de l'établissement scolaire qui chapeaute les services documentaires qui l'ont mandaté. Il a ensuite été nécessaire d'effectuer une revue de la littérature concernant le lien entre le processus cognitif de la lecture, ses bienfaits scientifiquement prouvés et la littératie. Avec les informations recueillies dans ce cadre il a été possible d'analyser les missions des établissements du secondaire II et de leurs bibliothèques scolaires afin de déterminer dans quelle mesure la promotion de la lecture fait partie de leur périmètre d'expertise.

Dans le but de tester les hypothèses formulées à la lumière de ces analyses, des bibliothécaires scolaires et des enseignant-e-s du secondaire II ont été interrogés dans le but de recueillir des données du terrain quant aux expériences liées à *Silence, On Lit !*. Parallèlement, l'impact du dispositif sur le CEDOC du CEC André-Chavanne a été mesuré à travers des analyses quantitatives menées sur la base des données liées aux emprunts effectués par les élèves sur son fonds documentaire papier, et en particulier sur les ouvrages de fiction. Les résultats de ces enquêtes ont donné les moyens pour construire une vision d'ensemble de la problématique et de vérifier les hypothèses mentionnées plus haut. Dans ce cadre, des recommandations argumentées pour la suite de ce projet de promotion de la lecture ont été élaborées dans un environnement autant passionnant que complexe.

2. *Silence, On Lit !* : d'une inspiration, à un dispositif

Avant de commencer, il est important de préciser que *Silence, On Lit !* est un terme qui ne se réfère pas qu'à un seul élément. Bien au contraire, il en désigne simultanément deux qui opèrent de concert : le concept du quart d'heure de lecture individuelle quotidienne, et l'association qui fait la promotion de ce dernier et en accompagne la mise en place (*Silence, On Lit !* 2024). Cette double nature du terme permet de segmenter et d'articuler l'explication de ce qu'est *Silence, On Lit !* de la façon suivante :

Les étapes qui ont donné lieu à la création du concept de SOL à partir d'une pratique effectuée dans une école francophone localisée en Turquie seront d'abord retracées. Une fois cette base posée, l'ensemble de circonstances qui ont permis la naissance de l'association *Silence, On Lit !* seront passées en revue, pour passer ensuite à la présentation de ses missions et de l'accompagnement qu'elle propose concernant le quart d'heure de lecture.

2.1 D'une pratique isolée à un concept

Silence, On Lit ! (SOL) est une initiative de promotion de la lecture qui propose à toute personne, indépendamment de l'âge et de la profession, de s'engager à lire, de préférence des ouvrages de fiction sur support papier, quotidiennement pendant un quart d'heure (*Silence, On Lit !* 2022a). À l'heure actuelle, ce concept, comme il sera expliqué plus bas dans ce chapitre, a été transposé en un dispositif reproductible dans le but de lui permettre de se répandre.

Cette pratique, qui existait bien avant la création de l'association *Silence, On Lit !*, voit le jour en 2001 dans le Lycée Tevfik Fikret, établissement scolaire privé bilingue franco-turque de Ankara en Turquie, sous l'impulsion de la directrice de l'époque Ayşe Başçavuşoğlu (Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları 2023). Ce projet semble toujours être actif quotidiennement à ce jour, 23 ans après sa naissance, et se dérouler à la même heure, c'est-à-dire 13h35 (Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları 2023). Même si elle porte le nom de Lycée, cette école accueille tous les degrés de scolarité, de la maternelle au collège, qui est l'équivalent genevois du terme lycée, employé, quant à lui, en France (Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları 2024).

Comme l'explique Ayşe Başçavuşoğlu lors d'une interview donnée à l'association *Silence, On Lit !*, cette pratique de lecture, appelée *okuma zamanı* en turc, c'est-à-dire « moment de lecture » en français, consiste en un quart d'heure de lecture individuelle et silencieuse mis en place quotidiennement, par toutes les personnes qui étudient ou travaillent dans l'école, et toujours au même horaire (Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları 2023 ; *Silence, On Lit !* 2022b). Les lectures, idéalement de fiction, doivent strictement être effectuées sur support papier. Tout type de document est admis, à l'exception des journaux, des magazines et des manuels scolaires (*Silence, On Lit !* 2022b).

Dans le contexte du Lycée Tevfik Fikret, le quart d'heure de lecture a été lancé après une longue période de discussion préalable et de planification effectuée avec les enseignant-e-s (*Silence, On Lit !* 2022b). Dès le départ, il avait été préconisé que tous les adultes lisent lors du moment de lecture afin qu'ils puissent servir de modèle pour les élèves (*Silence, On Lit !* 2022b). L'objectif principal de cette pratique était de cultiver le plaisir de la lecture chez les élèves et, ainsi faisant, de les encourager à effectuer des choix personnels reflétant leurs

intérêts, et de les inviter à échanger à ce propos avec leurs camarades ainsi qu'avec les professeurs (*Silence, On Lit !* 2022b). De plus, le partage et la discussion à l'égard de plusieurs sujets et thématiques ont également été des aspects encouragés dès le début du projet (*Silence, On Lit !* 2022b). Cette approche permet, selon la directrice Ayşe Başçavuşoğlu, de « sortir du rapport d'autorité-subordination habituel » (*Silence, On Lit !* 2022b), chose qui permet aux élèves de s'entraîner à prendre position, à débattre et à mettre en œuvre leur esprit critique (*Silence, On Lit !* 2022b).

Cette pratique a beaucoup marqué Olivier Delahaye, cinéaste français et actuel président de l'association *Silence, On Lit !* lors de son séjour dans cet établissement scolaire en 2015 pour une rencontre avec les élèves axée sur le cinéma et la littérature (Delahaye 2023, p. 75). Le processus observé par Delahaye à la salle des maîtres est le suivant :

“après le déjeuner [...] retentit un carillon ; la demi-douzaine de professeurs présents, stoppa net ce qu'elle faisait, chacun sortit immédiatement un livre de son sac ou de son cartable et se mit à lire en silence. Je leur demandai ce qu'il se passait et une professeure me dit qu'il s'agissait de leur quart d'heure quotidien de lecture. Juste vous ? demandais-je. Non. Tout l'établissement.” (Delahaye 2023 p. 74)

Delahaye observa cette pratique à l'œuvre dans les salles de classe, chez des collaborateurs-collaboratrices de l'école ainsi que chez la directrice Ayşe Başçavuşoğlu elle-même. Toutes ces personnes aux rôles et responsabilités différentes effectuaient le quart d'heure de lecture quotidien de la même façon que les élèves (Delahaye 2023 p. 74).

Grâce à cette expérience effectuée à la première personne, ce fut ainsi que Delahaye décida, une année plus tard en 2016, de créer, avec Danièle Sallenave, écrivaine française, et Ayşe Başçavuşoğlu, une association qui a pour but de formaliser la pratique observée sur le terrain du Lycée Tevfik Fikret en la transformant en une initiative de promotion de la lecture officielle et reproductible dans d'autres pays et dans d'autres contextes (Delahaye 2023 p. 75). Le nom *Silence, On Lit !* a été inspiré par l'importance du silence durant le quart d'heure de lecture observé par Delahaye dans l'établissement scolaire, aspect qui l'a beaucoup impacté (Delahaye 2023 p. 75).

2.2 Une association, une formule, une méthodologie

La mission principale de l'association *Silence, On Lit !* est de cultiver le goût et le plaisir de la lecture chez tous les individus dans une société contemporaine étroitement reliée au numérique, aux écrans, et définie par la vitesse et les activités multitâches (Delahaye 2023 p. 76). Cet objectif vise également, de façon indirecte, à promouvoir la sobriété dans plusieurs aspects du quotidien (Delahaye 2023 p. 76). L'association *Silence, On Lit !* aboutit à sa mission à travers la formalisation du concept observé au Lycée Tevfik Fikret. Cela donne lieu à une formule visant l'applicabilité et la généralisation d'un processus de lecture, né dans un contexte particulier, dans plusieurs types de situations et de contextes. Les objectifs visés par l'association sont les suivants¹ :

¹ Informations obtenues lors de l'entretien à distance avec Mme Hélène Labreigne effectué le 5 janvier 2024

- construire l'habitude d'effectuer, chez tout public, la lecture régulière d'un ouvrage sur le long terme,
- travailler la capacité de concentration et d'attention du lecteur lors de l'intervalle de temps attribué par la formule (15 minutes),
- donner la possibilité à toute personne de prendre un moment pour soi, hors des obligations de formation et des obligations professionnelles quotidiennes, moment lors duquel lire un ouvrage de son propre choix.

Même si l'association vise à atteindre « toute la population, tous âges, toutes origines et toutes langues », notamment chez les familles et sur les lieux de travail (Silence, On Lit ! 2023), elle a commencé par la promotion du quart d'heure de lecture dans le domaine scolaire en France, s'inspirant de la pratique observée à Tevfik Fikret décrite plus haut (Delahaye 2023). Dans ce cadre, elle a collaboré étroitement avec l'Education nationale et le Centre National du Livre (CNL) Français à partir de 2022, comme il sera expliqué plus en détail lors du chapitre 4 (*cf. chapitre 4.9*).

Selon Delahaye, il est très important que le quart d'heure de lecture ne soit pas perçu ni vécu en tant que « activité scolaire, même s'il se passe au sein de l'école et même s'il est bénéfique pour la scolarité des élèves » (Delahaye 2023 p. 75). Les bienfaits de la lecture, tels que des « meilleures notes » et l'amélioration du « niveau d'expression et de concentration » ne sont pas l'objectif du moment de lecture, mais plutôt, selon Delahaye, des « effets induits » par la lecture (Delahaye 2023 p. 75). Pour le président de l'association *Silence, On Lit !*, la mission principale du quart d'heure de lecture est d'éveiller « le plaisir de lire des livres » chez toute personne afin de permettre le développement d'une « habitude de lire pour toute sa vie » (Delahaye 2023 p. 75).

2.2.1 Formule officielle promue par l'association *Silence, On Lit !*

La formule que l'association propose, tout destinataire et domaine confondus, est directement calquée sur les paramètres appliqués par l'établissement scolaire Tevfik Fikret et présentés ci-après (Silence, On Lit ! 2022b ; Silence, On Lit ! 2022c) :

- 15 minutes de lecture (10 à l'origine, augmenté à 15 par la directrice du Lycée Tevfik Fikret Ayşe Başçavuşoğlu à la demande des élèves),
- des ouvrages sur support papier uniquement,
- des ouvrages de fiction, périodiques, magazines et manuels scolaires étant proscrits,
- des ouvrages personnels idéalement, c'est-à-dire choisis et lus dans un contexte qui est différent du cadre scolaire,
- toutes les langues sont autorisées,
- tout lecteur est libre de choisir le sujet et la thématique qu'il préfère (exceptés les contenus pornographiques).

2.2.2 Encadrement méthodologique

Afin d'accompagner les établissements scolaires, tous degrés confondus, intéressés à implémenter le quart d'heure de lecture individuelle quotidienne dans leurs contextes spécifiques, l'association a développé une méthodologie d'encadrement personnalisable et modulable selon les besoins du demandeur concerné (Ecole&Culture 2023a). Cet accompagnement, visant tout particulièrement les établissements scolaires mais destiné en principe à toute personne et milieu intéressés, se base sur quatre valeurs fondamentales (Silence, On Lit ! 2022a) :

- fédérer toute la communauté concernée autour d'un projet commun et transversal
- apaiser en décélérant les rythmes quotidiens à travers un rituel centré sur la lecture individuelle pratiquée de façon collective
- améliorer les connaissances et les compétences individuelles à travers les bienfaits apportés par la lecture
- dépasser les inégalités en respectant les particularités de chacun dans un esprit de partage et de vivre-ensemble

Inspirée de ces principes, la méthode proposée s'articule en plusieurs étapes². Les phases principales de cette méthodologie ont été synthétisées ci-après (Ecole&Culture 2023a).

L'établissement scolaire intéressé doit d'abord, à travers un·e porte-parole porteur·euse du projet, prendre contact directement et volontairement avec l'association *Silence, On Lit !* afin de lui signaler son intérêt à mettre en place le projet.

Ensuite, une personne chargée de projet au sein de l'association *Silence, On Lit !* effectue une première réunion exploratoire (de 30 minutes environ) avec le·la porteur·euse de projet et la direction de l'établissement scolaire concerné. Le but de ce premier contact est d'expliquer le fonctionnement du dispositif SOL, de l'accompagnement méthodologique proposé, ainsi que de recueillir les besoins spécifiques de l'école en question. L'association propose également de constituer un « groupe SOL ! » (Ecole&Culture 2023a) qui est un comité de pilotage SOL au sein de l'établissement scolaire.

L'association effectue une deuxième réunion avec le comité SOL de l'établissement concerné un fois que celui-ci a été formé. Cette étape a le but de lancer une réflexion concernant la planification et l'organisation nécessaire à l'implantation de SOL dans cet établissement scolaire.

Une fois cette deuxième réunion déroulée, l'association fournit plusieurs outils nécessaires à communiquer sur SOL avec l'ensemble du personnel de l'établissement scolaire, ainsi qu'avec les élèves et leurs parents. Ces moyens de communication sont contenus dans un « kit de mise en place » (Ecole&Culture 2023a).

Le comité SOL de l'établissement scolaire planifie ensuite l'organisation et le déroulement de SOL. Des phases de test peuvent être planifiées à ce stade dans le but d'être mises en place avant le lancement de SOL à proprement parler.

² Informations obtenues lors de l'entretien à distance avec Hélène Labreigne effectué le 5 janvier 2024

Une troisième réunion entre l'association et le comité SOL est effectuée après la phase préparatoire afin de faire le point de la situation et de vérifier si SOL peut être lancé au sein de l'établissement, ou si des ajustements pourraient d'abord être apportés.

Ensuite, l'association laisse l'établissement scolaire s'occuper de la mise en place effective de SOL. Un questionnaire est fourni à l'école afin qu'elle puisse effectuer un premier état des lieux concernant le projet.

L'association et l'établissement scolaire se rencontrent pour effectuer un premier bilan, après une période de 2-3 mois après le lancement de SOL, dans le but d'identifier les éléments qui ont bien fonctionné durant le déroulement du projet. Si l'établissement le souhaite, un suivi régulier de la part de l'association peut être planifié. Autrement, l'école est libre de continuer SOL en autonomie.

Dès qu'une période assez longue s'est écoulée depuis le lancement de SOL au sein de l'établissement scolaire concerné, généralement après un intervalle de 6 mois-1 an, l'association propose à l'école d'effectuer un sondage d'évaluation en utilisant le même questionnaire fourni lors du lancement. Le but de cette pratique est que l'établissement scolaire concerné puisse faire le point sur l'état de SOL.

L'association *Silence, On Lit !* reste à disposition de l'établissement scolaire concerné tout au long du déroulement du projet en tant que répondant privilégié pour toute question, renseignement complémentaire ou échange concernant les façons d'animer SOL (Ecole&Culture 2023a). L'association invite également les établissements scolaires concernés à proposer aux élèves qui aiment bien lire de devenir « des ambassadrices et ambassadeurs au sein de leur établissement » (Ecole&Culture 2023a).

3. La genèse de Silence, On Lit ! dans les établissements scolaires genevois : un projet entamé au primaire et au cycle d'orientation et adopté ensuite au secondaire II

Avant d'entamer la reconstruction de la genèse de SOL au sein des établissements scolaires genevois, il est important de préciser que la documentation relative à l'implantation de ce dispositif dans le canton de Genève est limitée. Afin de pallier cette pénurie, un rendez-vous téléphonique a été effectué avec Anouck Fürst, conseillère culturelle auprès d'Ecole&Culture et responsable du projet Le Livre à l'Ecole, personne-ressource cruciale qui a relaté les étapes fondamentales du processus. D'autres personnes-ressources qui ont été fondamentales dans la recomposition du puzzle sont Catherine Pesenti, bibliothécaire responsable à la médiathèque du CO des Grandes Communes ; Hélène Labreigne, chargée de projet au sein de l'association *Silence, On Lit !* ; et Florence Burgy, bibliothécaire responsable des services documentaires du CEC André-Chavanne ainsi qu'une des mandantes de ce travail de Bachelor.

3.1 DIP : organe de coordination de l'instruction publique genevoise

Avant de se lancer dans l'opération de reconstitution du processus d'implantation du projet SOL au sein du domaine scolaire public genevois et de spécifier, ensuite, les circonstances de son arrivée au sein du CEC André-Chavanne, il est nécessaire de faire un pas en arrière et de s'attarder d'abord sur le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP). Cela est indispensable car cet organe chapeaute non seulement l'institution mère des services documentaires mandants de ce travail, mais également tous les autres établissements scolaires publics du canton de Genève.

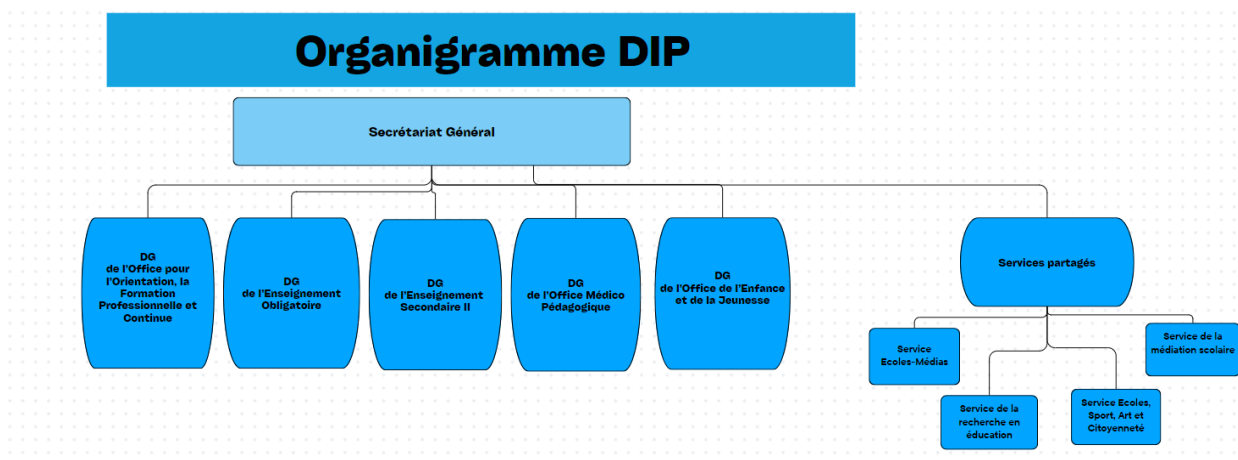
L'un des sept départements cantonaux, le DIP, dirigé actuellement par la conseillère d'Etat Anne Hiltbold, gère, à travers l'ensemble de ses instances et services, le système scolaire du canton de Genève en mettant en œuvre les décisions et les démarches stratégiques promulguées par le Conseil d'Etat en matière d'éducation (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2017).

La mission principale de ce département est de permettre à tous les enfants, adolescent-e-s et jeunes adultes du canton d'accès à un système éducatif public et gratuit dans le but de leur donner le cadre pour bâtir les compétences et les connaissances essentielles à leur parcours de formation futurs (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024a).

3.1.1 Composition du DIP

Pour ce qui concerne la composition de ce département, 5 directions générales et 4 services sont rattachés au Secrétariat Général du DIP (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2023). Par souci de clarté, les informations concernant la structure du département ont été regroupées dans la figure ci-après :

Figure 1 Organigramme du DIP



(graphique reproduit à partir de Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2023)

Le DIP regroupe plusieurs services actifs dans le domaine de la formation qui garantissent le bon fonctionnement du département en travaillant dans plusieurs sous-domaines nécessaires au bon déroulement des activités de ce secteur. Le DIP est composé d'un secrétariat général auquel sont rattachés les directions générales des deux grands domaines d'enseignements (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2023), c'est-à-dire :

- Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), qui chapeaute les écoles primaires et les cycles d'orientation,
- Direction générale de l'enseignement du secondaire II (DGESII).

et de trois offices qui ont l'objectif de répondre, chacun dans son domaine d'expertise, aux besoins des élèves scolarisés au sein du DIP (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2023) :

- Direction générale de l'office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (DGOFPC),
- Direction générale de l'office de l'enfance et de la jeunesse (DGOEJ),
- Direction générale de l'office médico-pédagogique (DGOMP).

Les directions générales sont accompagnées par 4 entités, dites « partagé[e]s » (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2023), qui fournissent des services indispensables aux 5 domaines de base du DIP mentionnés ci-avant (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2023). Ces services partagés se divisent comme suit :

- Service écoles-médias (SEM),
- Service de la recherche et de l'éducation (SRED),
- Service de la médiation scolaire (SMS),

- Services écoles, sport, art et citoyenneté (SESAC).

Outre la DGESII, les services qui ont un contact plus direct avec les services documentaires scolaires du secondaire II sont le SEM, dont le secteur documentation en particulier, et le SESAC. Ce dernier sera présenté plus bas dans ce chapitre (*cf. chapitre 3.2.2*), alors que le SEM et le SEM documentation le seront lors du chapitre 8 (*cf. chapitre 8.2.4*).

Même si les autres directions et services ne seront pas abordés dans le cadre de ce travail, il est néanmoins important de les mentionner afin d'esquisser le contexte d'ensemble dans lequel les établissements scolaires, leurs services documentaires et SOL s'articulent et évoluent.

3.1.2 Le secondaire II

Comme les services documentaires qui ont mandaté ce travail de Bachelor agissent au sein du domaine du secondaire II, il semble judicieux de contextualiser ce degré d'enseignement avant de se lancer dans la recomposition des étapes à travers lesquelles SOL s'y est instauré. Il est important de préciser que, pour des raisons liées à l'articulation de ce travail, les missions du secondaire II et de ses établissements seront abordées au chapitre 5.

Degré d'enseignement qui se situe après le secondaire I/cycle d'orientation, aussi appelé degré obligatoire, le secondaire II est le premier domaine de formation post-obligatoire qui succède le secondaire I/cycle d'orientation dans le parcours des élèves (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse [2024?b]). Le secondaire II est dirigé par la DGESII, qui a le but de veiller au bon fonctionnement et à la coordination de tous les éléments nécessaires au déroulement des activités du secondaire II (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse [2024?b]).

Constitué de 23 établissements scolaires disséminés dans le canton de Genève, le secondaire II est composé de 3 voies de formations (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024c ; Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024d) :

- la formation générale, dans laquelle se situent le collège (C) et l'école de culture générale (ECG),
- la formation professionnelle, articulée en plusieurs écoles et centres de formation professionnels (CFP) chacun dédié à un domaine (commerce, construction, nature et environnement, arts, service hôtellerie et restauration, social et technique, santé),
- formation préparatoire, constituée de classes d'accueil et classes d'insertion.

Le collège propose un parcours de formation gymnasiale qui aboutit au titre de maturité gymnasiale (avec ou sans mention bilingue). L'autre voie proposant un parcours de formation généraliste, l'ECG, permet aux élèves de suivre une formation de culture générale et d'obtenir soit une maturité spécialisée, soit un certificat d'école de culture générale (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024c ; Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024d).

La formation professionnelle est composée de deux volets de base, donnant lieu soit à une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) soit à un certificat de capacité (CFC).

Ces deux titres peuvent être poursuivis dans des écoles de commerce soit dans une voie à plein temps, soit en « dual »³, ainsi que dans des autres CFP. Un troisième volet de maturité professionnelle est également proposé, soit lors du parcours de CFC, soit post-CFC (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024c ; Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024d).

Proposant des formations pré qualifiantes permettant de rejoindre les deux parcours de formation mentionnés ci-avant par la suite, les classes d'accueil se destinent principalement aux élèves ne parlant pas français, souvent arrivés récemment sur le canton de Genève et devant d'abord apprendre la langue (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024c ; Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024d). Quant aux classes d'insertion, elles accueillent les élèves qui sont en voie d'obtention des connaissances et compétences nécessaires à la poursuite de leur formation dans une des deux voies du secondaire II mentionnées plus haut (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024c ; Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024d).

Les personnes âgées de plus de 25 ans peuvent également incorporer le secondaire II de plusieurs façons : soit à travers le Collège pour Adultes Alice-Rivaz, soit à travers l'Ecole de culture générale pour adultes, ou autrement en rejoignant l'un des centres de formation professionnelle du canton (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024c ; Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024d).

3.2 *Silence, On Lit !* arrive sur le canton de Genève : d'une activité de niche à un projet soutenu par le DIP

3.2.1 Premiers pas

Après la création de l'association *Silence, On Lit !*, le dispositif SOL a été déployé dans plusieurs établissements scolaires français à partir de 2016⁴.

A l'exemple de ces derniers, un petit nombre d'écoles genevoises appartenant au degré primaire, telles que l'école primaire des Pâquis, et au secondaire I, se lancent dans l'expérience SOL dès l'année 2017 en contactant l'association *Silence, On Lit !* par elles-mêmes (Fürst 2022). À ce stade, un lien n'a pas encore été forgé entre la mise en place de ce projet et une instance hiérarchique scolaire (Fürst 2022).

Les façons à travers lesquelles les établissements scolaires prennent connaissance du projet SOL varient beaucoup d'une école à l'autre. Par exemple, le CO des Grandes-Communes, situé au Petit-Lancy, décide de mettre en place SOL sous l'impulsion d'une doyenne de l'école qui s'était intéressée au dispositif après avoir écouté une interview donnée par Olivier

³ Modalité de formation qui consiste à poursuivre un apprentissage en partie sur le lieu de travail et en partie à l'école

⁴ Informations obtenues lors de l'entretien à distance avec Hélène Labreigne effectué le 5 janvier 2024

Delahaye au sujet de SOL, diffusée par France Inter. Ce cycle d'orientation met en place SOL en 2019 avec l'appui de l'association⁵.

Ce dernier événement en particulier a attiré l'attention non seulement d'autres établissements scolaires, mais également d'Ecole&Culture, organe d'un des services du DIP : le Service écoles et sport, art, citoyenneté (SESAC) (Fürst 2022).

3.2.2 Le SESAC et Ecole&Culture

Le SESAC est un service qui a le but d'agir en tant qu'intermédiaire privilégié entre le DIP et les établissements scolaires, tant publics que privés, du canton de Genève. Le SESAC s'occupe spécifiquement de l'encouragement à et de la coordination de tout type d'activité ou projet à destination des élèves qui ait un rapport avec le sport, la citoyenneté et la culture (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse [2024?e]).

En tant que service du SESAC, Ecole&Culture a pour but de concrétiser la mission de ce dernier en instaurant un lien entre l'offre culturelle existante et les établissements scolaires du canton de Genève (Ecole&Culture 2023). Pour ce faire, Ecole&Culture agit en tant que coordinateur entre ces derniers et les partenaires culturels qui animent les projets. Chaque établissement scolaire appartenant au degré secondaire I et II possède un-e référent-e culturel-le-s qui se tient à disposition des enseignant-e-s afin de les appuyer au niveau de la mise en place de projets culturels (Ecole&Culture 2023). Les référent-e-s culturel-le-s sont chapeautés par une commission et par un-e conseiller-ère culturel-le rattachés au degré des établissements scolaires dans lesquels iels opèrent⁶.

Les axes culturels sur lesquels travaille Ecole&Culture sont multiples, et parmi eux se trouvent les arts de la scène, la musique, les beaux-arts et le livre (Ecole&Culture 2023). En lien avec ce dernier axe, Ecole&Culture avait créé le dispositif appelé Le Livre à l'Ecole dans le but de fédérer les projets liés au monde du livre⁷.

3.2.3 Collaboration entre l'association *Silence, On Lit !*, *Le Livre à l'Ecole* et la Maison de Rousseau et de la littérature : première phase (2020-2021)

En 2020, à la suite de l'intérêt suscité par SOL, *Le Livre à l'Ecole*, organe d'Ecole&Culture dédié à la promotion du livre et de la lecture, avait proposé de prendre en charge et de coordonner ce projet de façon globale⁸. Cette proposition avait été effectuée dans le but de proposer SOL aux établissements scolaires rattachés au DIP en tant que projet transversal qui se destinait tant au domaine obligatoire qu'au post obligatoire⁹. En septembre 2020 une séance d'information fut organisée par le SESAC dans le but de présenter le dispositif SOL aux enseignants intéressés provenant de tous les établissements scolaires du degré

⁵ Informations obtenues lors d'une conversation, effectuée le 25 avril 2024, avec Catherine Pesenti

⁶ Informations obtenues lors d'une conversation téléphonique avec Anouck Fürst le 3 avril 2024

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

obligatoire et post-obligatoire, et de les encourager à le mettre en place au sein de leur école (Service écoles et sport, art, citoyenneté 2020).

Au niveau de la gestion de ce dispositif, le DIP centralisait et centralise à ce jour certains aspects du projet, mais l'intention n'a jamais été celle de l'imposer : le projet est toujours demeuré facultatif. Cela signifie que, concrètement, comme le précise Anouk Fürst, les établissements scolaires conservent leur entière liberté quant au choix de mettre en place SOL et d'organiser son fonctionnement et déroulement au sein de leurs espaces¹⁰. La décision de lancer le projet SOL ne se fait donc que sur base volontaire, degrés obligatoires et post-obligatoire confondus¹¹. En 2020, l'organe *Le Livre à l'Ecole* travaillait donc en tant que liaison entre l'association *Silence, On Lit !* et les établissements scolaires qui avaient décidé de mettre en place SOL, gérant notamment les aspects administratifs. Cependant, il a toujours été de la responsabilité de l'établissement scolaire de prendre contact avec l'association et de collaborer avec elle à sa discrétion, *Le Livre à l'Ecole* n'étant pas au courant des interactions effectuées entre les deux acteurs en interne¹².

Dans cette première phase, *Le Livre à l'Ecole* collaborait avec la Fondation de la Maison de Rousseau et de la littérature (MRL), acteur culturel genevois qui s'occupait, quant à elle, d'une partie du projet pendant l'année 2020-2021. Cette collaboration a permis à l'organe *Le Livre à l'Ecole* de démarrer le projet d'encouragement à et de coordination de SOL auprès des établissements scolaires du DIP. Les parties prenantes responsables de la coordination de ce projet préconisaient que SOL soit porté par l'association *Silence, On Lit !* et par la MRL qui tissait le lien entre les écoles et l'association¹³.

Toutefois, après des travaux de restructuration importants menés chez elle, la MRL se retrouva dans l'impossibilité de continuer à s'occuper du projet¹⁴. A partir de ce moment, la MRL s'est détachée du projet et de SOL, même si les établissements scolaires peuvent toujours faire appel à ses services¹⁵.

3.2.4 *Le Livre à l'Ecole* et SOL : deuxième phase (2022-)

Cet événement a déclenché la deuxième phase de l'articulation du projet sur le territoire du canton de Genève, lors de laquelle SOL fut repris uniquement par *Le Livre à l'Ecole*. Cependant, pour plusieurs raisons, liées également à la pandémie de Covid-19, il fut décidé que la charge du projet passerait à Ecole&Culture, qui agirait en tant qu'intermédiaire entre l'association *Silence, On Lit !* et les établissements scolaires, stratégie qui s'applique à ce jour. Ce changement a eu l'effet de dissoudre *Le Livre à l'Ecole*. Actuellement, les tâches de l'organe *Le Livre à l'Ecole* sont menées par Anouk Fürst, qui est également conseillère culturelle pour le degré primaire¹⁶.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

C'est donc dans le contexte de cette évolution au niveau de la coordination générale du projet que SOL, en tant que dispositif de promotion de la lecture, a été présenté et publicisé au sein du secondaire II et de tous les autres domaines scolaires cantonaux.

3.2.5 Pratique actuelle de SOL sur le canton de Genève : quelques chiffres

Il est très difficile de quantifier le nombre total d'établissements scolaires des trois degrés qui effectuent SOL, actuellement et de façon générale, car Ecole&Culture ne dispose pas d'une liste de chiffres indiquant l'évolution de l'adhésion au dispositif concerné¹⁷.

En octobre 2022, 44 établissements scolaires genevois étaient répertoriés sur la page « Collaboration avec le canton de Genève » du site internet de l'association *Silence, On Lit !* en tant qu'écoles qui avaient mis en place SOL (Silence, On Lit ! 2022d).

Les nombres d'établissements scolaires adhérents sont repartis par degré de scolarité comme suit :

- 7/44 appartenant au secondaire II (moins de la moitié),
- 10/44 appartenant au cycle d'orientation (environ la moitié),
- 27/44 appartenant aux écoles primaires (plus que la moitié).

La situation a évolué depuis, car des écoles ayant arrêté de pratiquer le dispositif il y a quelques temps sont encore mentionnées dans la liste proposée par l'association *Silence, On Lit !*¹⁸. Il n'est donc pas possible de savoir actuellement combien d'établissements scolaires pratiquent SOL au total, ni combien de ces derniers appartiennent au primaire, au secondaire I ou au secondaire II, car les chiffres ne sont malheureusement pas à jour sur le site de l'association.

Il est néanmoins intéressant de remarquer que la majorité des établissements scolaires qui avaient mis en place SOL au moment où les chiffres avaient été renseignés sur le site web de l'association appartiennent majoritairement au primaire, largement représenté, avec le cycle d'orientation-secondaire I en deuxième position.

Le secondaire II, quant à lui, est nettement moins présent. Même si la différence entre les proportions appartenant au cycle d'orientation et au secondaire n'est « que » de 3 unités, il est indéniable que le nombre total d'écoles et centres de formation professionnelles du secondaire II pratiquant SOL est approximativement trois fois plus petit que le pourcentage atteint par le primaire.

Cette considération sera développée davantage au chapitre 5.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Information obtenue lors de la conversation avec un.e bibliothécaire scolaire le 19 mars 2024

3.3 CEC André-Chavanne, institution-mère des services documentaires mandants

Après avoir retracé la genèse de l'arrivée de SOL dans le système scolaire du canton de Genève, il est temps de présenter le CEC André-Chavanne, établissement scolaire qui chapeaute les services documentaires qui ont mandaté ce travail de Bachelor. Le CEC André-Chavanne fait partie des 23 écoles et centres de formation qui composent le secondaire II genevois (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024c).

Inauguré en 1993 en tant qu'Ecole Supérieure de Commerce, et devenu collège et école de commerce en 1998 (Payot 2013), le Collège et Ecole de Commerce (CEC) André-Chavanne est un établissement scolaire du secondaire II, degré post-obligatoire qui compose la suite du parcours de formation des élèves qui ont achevé le cycle d'orientation. L'école en question a été nommée en l'honneur d'André Chavanne, figure célèbre dans la politique et dans l'enseignement genevois qui recouvra le rôle de président du DIP durant la période 1961-1985 (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2019). Situé dans le quartier du Petit-Saconnex dans le canton de Genève, le CEC André-Chavanne accueille, selon les données recueillies par l'établissement scolaire lors de la rentrée 2023-2024, plus de 2000 élèves qui se répartissent comme suit (Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne [2024?] ; Mallet [2024?]) :

- 880 élèves fréquentant le collège
- 1140 élèves fréquentant l'école de commerce, dont 700 à plein temps et 440 en voie duale et maturité professionnelle
- environ 48 élèves fréquentant les classes d'accueil et d'insertion

Au niveau des collaborateurs du CEC André-Chavanne, environ 220 personnes appartiennent au corps enseignant, et environ 30 sont des membres du PAT (Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne 2024).

Les deux parcours de formation principaux, le collège et l'école de commerce, proposent chacun plusieurs types de filières correspondant à celles qui ont été présentées au *chapitre 3.1.2*.

Toutefois, le CEC André-Chavanne offre des articulations spécifiques au niveau de ces dernières, proposant ainsi un écosystème scolaire spécifique très riche et varié (Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne 2023).

Au niveau du collège, les élèves ont la possibilité de suivre une formation standard ou bilingue anglais-français (Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne 2023).

L'école de commerce propose deux types de profils à plein temps, Base et Elargi, et deux voies duales modulables avec une maturité professionnelle (facultative) et avec la possibilité bilingue anglais (facultatif). Une voie axée maturité professionnelle post certification (CFC) est aussi proposée (Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne 2023).

L'établissement scolaire propose également, comme d'autres écoles genevoises, le dispositif Sport-Arts-Etudes (SAE), destiné aux musiciens et sportifs de haut niveau. Ce parcours permet aux élèves concernés de suivre soit une formation soit gymnasiale soit professionnelle

avec des aménagements qui leur permettent de concilier la formation et l'activité sportive ou musicale (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024g).

3.3.1 CEDOC et Cyberthèque, services documentaires du CEC André-Chavanne

Les services documentaires du CEC André-Chavanne, mandants de ce travail, se composent de deux grands services interdépendants mais distincts : le Centre de documentation (CEDOC) et la Cyberthèque.

Il est important de préciser que, quand le terme 'services documentaires' est employé, il se réfère simultanément au CEDOC et à la Cyberthèque. En revanche, dès que le terme 'bibliothèque scolaire' est utilisé, il désigne uniquement le CEDOC. Il est important de faire cette distinction car, même si les deux services forment la bibliothèque scolaire de l'établissement, il serait imprécis d'employer ce terme pour se référer à la Cyberthèque car elle n'est pas une bibliothèque au sens classique du mot.

Cela est le cas car ce service documentaire n'effectue pas de prêt et ne gère pas une collection sur support papier. Spécialisée « dans le processus de sélection, curation et diffusion des ressources électroniques » (Montaldi 2024 p. 1), ainsi qu'en méthodologies de recherche documentaire, la Cyberthèque a vu le jour en octobre 2000. La création de ce service avait l'objectif de mettre à disposition des élèves et des enseignants des ressources électroniques de qualité à la suite de leur traitement documentaire, sous forme de listes de nouveautés, listes thématiques et dossiers documentaires. La Cyberthèque met également à disposition un espace informatique dans lequel les publics cibles peuvent travailler. La partie électronique de la collection compte, à présent et à elle seule, plus de 2700 ressources électroniques¹⁹.

En tant que services documentaires d'un établissement scolaire, le CEDOC et la Cyberthèque partagent une double finalité, qui est à la fois pédagogique et culturelle. Ces deux axes, qui se chevauchent dans la pratique, prennent la forme de plusieurs types de prestations fournies aux publics cibles de l'établissement scolaire en question. En qualité de services, les deux pôles accompagnent les élèves lors de leur formation à travers la mise à disposition et la valorisation des collections qu'ils gèrent, ainsi que des espaces dont ils sont responsables. Les deux services forment également les élèves aux compétences informationnelles et à la recherche documentaire, et facilitent leur travail à travers plusieurs actions de communication axées sur les services et sur les collections. Les enseignants et les membres du PAT sont également des publics cibles des services documentaires, qui sont à leur disposition afin de leur prêter assistance lors de recherches documentaires. Tout particulièrement, les deux pôles documentaires collaborent avec les enseignants lors de plusieurs types de projets²⁰.

Les missions des bibliothèques scolaires ne seront pas détaillées à présent car cela est le point focal du chapitre 5.

¹⁹ Informations obtenues lors d'une conversation avec Sophie Genneret, déroulée lors du stage pré-HES effectué entre fin 2020 et août 2021, et continuée lors du stage professionnel HES effectué de septembre à novembre 2023

²⁰ Informations obtenues dans le même cadre

Pour ce qui concerne le CEDOC, volet bibliothèque des services documentaires du CEC André-Chavanne, il s'occupe uniquement de la partie physique du fonds documentaire très riche qui est partagé (dans son entièreté physique et électronique) entre ce service et la Cyberthèque. Composé de presque 20000 titres, répartis entre documents papier et ressources électroniques, ce fonds est l'un des plus vastes parmi ceux des établissements scolaires du secondaire II. La collection sur support papier gérée par le CEDOC se compose de plus de 19000 ouvrages, divisés entre ouvrages documentaires et ouvrages de fiction. Ces documents sont mis à disposition des élèves, des enseignant-e-s et du PAT par le biais de la classification décimale universelle (CDU). Cependant, une opération de recotation des mangas et des bandes dessinées est en cours actuellement²¹. Outre ces deux typologies d'ouvrages, le CEDOC possède bien-sûr des livres, des périodiques, des DVD, des jeux de société, des dictionnaires et des manuels scolaires²².

En tant que bibliothèque scolaire, le CEDOC promeut également la lecture en fournissant des conseils de lecture aux élèves et en les accompagnant lors du choix d'ouvrages, à leur demande. Très actif au niveau de la médiation culturelle, le CEDOC organise plusieurs événements dans le cadre de son périmètre d'action pédagogique et culturel²³.

En tant qu'entités rattachées à un établissement scolaire, le CEDOC et la Cyberthèque sont intégrées dans le réseau des bibliothèques scolaires genevoises BiblioDIP dont font partie toutes les 43 bibliothèques scolaires, divisées en 20 médiathèques du CO/secondaire I et les 23 centres de documentations du canton (Service écoles-médias [2022?a]). En plus des établissements scolaires, d'autres services du DIP sont également intégrés à ce réseau : le Service de la recherche en éducation (SRED), la Cité des Métiers, et le Service Ecoles-Médias (SEM), qui en a également la charge (Service écoles-médias [2022?a]).

3.3.2 Implantation de SOL au sein du CEC André-Chavanne

En tant qu'institution mère des services documentaires qui ont mandaté ce travail de Bachelor, et en tant qu'établissement scolaire concerné par SOL, il est crucial d'explorer le cadre et le contexte dans lequel le dispositif a été mis en place au CEC André-Chavanne.

Cet historique a uniquement le but de contextualiser les circonstances lors desquelles SOL a été implémenté dans cet établissement scolaire du secondaire II. Aucune analyse n'est effectuée concernant l'organisation actuelle du projet au sein de cette école, car le but de ce travail n'est pas d'investiguer l'implémentation de SOL dans un établissement particulier, mais d'analyser la pertinence d'un tel dispositif au sein du secondaire II de façon globale.

Par ailleurs, les entretiens menés avec un panel de membres du corps enseignant de cet établissement scolaire, ainsi que la visualisation et l'analyse des données concernant l'évolution des prêts des ouvrages de fiction papier appartenant au fonds documentaire du CEDOC du CEC André-Chavanne, présentés lors des chapitres 6 et 7 respectivement, ont été

²¹ Information obtenue lors d'une conversation avec Florence Burgy le 30 avril 2024

²² Informations obtenues dans le cadre de notre stage pré-HES

²³ Informations obtenues dans le cadre de notre stage pré-HES et de notre stage professionnel HES

effectués au sein de cet établissement scolaire uniquement pour des raisons de faisabilité et de facilité.

Tout autre établissement du secondaire II aurait été un terrain propice pour ce travail et, dans un second temps, il serait très intéressant d'effectuer une telle analyse également au sein de ces derniers.

3.3.3 Lancement de SOL au CEC André-Chavanne en 2021

Mentionné d'abord à travers la proposition d'une doyenne²⁴, SOL fut lancé au CEC André-Chavanne le 25 janvier 2021 par les enseignant-e-s appartenant au Groupe de français (Burband 2021), et cela quelques mois après le confinement lié à la pandémie du Covid-19, ainsi qu'à la suite d'une période d'échange avec l'association *Silence, On Lit !* entamée en 2020. Lors de cette même année, un sondage préliminaire avait également été proposé aux enseignant-e-s de l'école concernée dans le but de recueillir des informations concernant l'organisation du futur déroulement du dispositif, notamment à l'égard de l'horaire SOL et de sa gestion²⁵.

Peu de temps avant la mise en place de SOL, Monsieur Roland Jeannet, ancien directeur de cet établissement scolaire, et Stéphanie Blaser, à l'époque doyenne au CEC André-Chavanne, informaient, dans une lettre à destination des enseignant-e-s et du PAT, que SOL aurait concerné l'entièreté des élèves, toute filière confondue, et également l'ensemble du personnel (Jeannet et Blaser 2020). Le déroulement présenté par l'ancien directeur et l'ancienne doyenne s'articule comme suit : 15 minutes de lecture individuelle quotidienne, effectués de 15h à 15h15, intervalle de temps durant lequel tout élève et toute personne travaillant au sein de l'école arrête ses activités pour lire, sur support papier ou par le biais d'une liseuse (Jeannet et Blaser 2020).

Concernant l'ouvrage lu par les participants durant SOL, il peut être de leur propriété ou emprunté au CEDOC de l'établissement scolaire, et il peut également être écrit dans une langue qu'ils souhaitent. Le directeur et la doyenne soulignent qu'il est important que cette lecture soit le résultat d'un choix personnel, basé sur les goûts des participants afin « de découvrir ou redécouvrir le **plaisir de lire** » (Jeannet et Blaser 2020, en gras dans la source originale).

Les journaux, les magazines et les manuels scolaires ne peuvent pas être sélectionnés pour SOL, et les « tablettes [et] téléphones » sont des supports à proscrire (Jeannet et Blaser 2020). Cependant, les directives tracées dans la lettre semblent autoriser des ouvrages de fiction et également des ouvrages documentaires de tout genre, et également en format tant analogique que numérique car, même si aucune information supplémentaire n'est fournie à ce sujet dans le document, la mention de la liseuse sous-entend que les livres numériques n'étaient pas interdits (Jeannet et Blaser 2020).

²⁴ Information obtenue dans le cadre de notre conversation avec Hélène Labreigne le 5 janvier 2024

²⁵ Information obtenue lors d'une conversation avec Florence Burgy le 7 mars 2024

Sachant que la formule officielle de SOL n'autorise que les ouvrages papier et de fiction, il est intéressant de remarquer qu'un élargissement de la palette de sélection aurait déjà été inclut lors de la première version du dispositif préconisé pour le CEC André-Chavanne.

Les bienfaits issus d'une lecture effectuée par plaisir personnel, tels que présentés dans la lettre en question, mettent en évidence les bénéfices que la lecture apporte aux compétences liées à l'apprentissage et à la formation, telles que « la compréhension des consignes » et « l'acquisition de connaissances », ainsi qu'au développement de compétences transversales comme la « concentration » et la « créativité » (Jeannet et Blaser 2020).

La mention des boîtes à livres souligne l'importance qui leur est attribuée, ainsi que le double rôle de celles-ci : elles sont présentées en tant qu'outils de découverte d'ouvrages et endroit social propice aux échanges et discussions autour de ces derniers (Jeannet et Blaser 2020). Cela implique que la dimension de partage interpersonnel émergeant de la lecture personnelle et individuelle a toujours été un facteur souhaité.

Il est aussi important de noter que, déjà à ce stade, le CEDOC est présenté comme acteur et partenaire fondamental du projet en tant que passeur d'ouvrages et promoteur de la lecture et du processus de choix personnel (Jeannet et Blaser 2020). Les bibliographies thématiques rédigées par le CEDOC sont présentées en tant qu'outil très précieux pour accompagner les élèves durant le parcours de découverte et de sélection de lectures dans le cadre de SOL (Burband 2021).

3.3.3.1 SOL au CEC André-Chavanne durant l'année 2022

Lors de l'année 2022, le CEDOC a proposé plusieurs vitrines thématiques liées à SOL, à destination tant des élèves que des enseignant-e-s (Burgy 2022). Les lectures non autorisées en 2022 sont les même que celles déjà prosrites en 2021 : « lecture sur son téléphone ; magazines ; journaux ; propagande ; devoirs/exercices/cours » (Burgy 2022).

Le CEDOC participe à la mise en valeur des boîtes à livres fabriqués par le CFP-C Bois en les remplissant avec des ouvrages désherbés ou obtenus via le don (Burgy 2022). De plus, les libraires FNAC et Payot ont également fourni des livres qui ont été « mis à disposition des élèves dans ce cadre » (Burgy 2022 p. 14). Un comité SOL a été créé durant l'année 2022 dans le but de coordonner le projet au niveau de l'établissement scolaire en question (Burgy 2022).

Le premier bilan concernant SOL fut effectué en 2022 par le comité SOL du CEC André-Chavanne environ une année après la première décision de reconduire le projet sur un semestre supplémentaire. Le dispositif est d'abord effectué au même horaire mis en place déjà en 2021 (c'est-à-dire 15h-15h15), pour être ensuite déplacé le matin entre 9h55 et 10h10 (Burgy 2022 ; Burgy 2023). Ce bilan a été constitué en utilisant, d'une part, un questionnaire proposé aux enseignant-e-s (Comité Silence, On Lit ! du Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne 2022a) et, de l'autre, d'un questionnaire calqué sur ce premier mais conçu spécifiquement pour les élèves (Comité Silence, On Lit ! du Collège et Ecole de Commerce

André-Chavanne 2022b). L'objectif du sondage était de dresser un état des lieux concernant les expériences effectuées et vécues par ces deux publics cibles à l'égard de SOL²⁶.

Les résultats qui ont émergé du sondage proposé aux enseignant-e-s reflète globalement une certaine satisfaction envers le projet, même si un peu mitigée : 41.4% d'enseignant-e-s satisfaits contre 42.9% d'insatisfaits, avec 15.7% des répondants qui ne se positionnent pas (Comité Silence, On Lit ! du Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne 2022a).

Les résultats du sondage proposé aux élèves montrent qu'ils sont en moyenne moins satisfaits (45.5%) par le projet que les enseignant-e-s, même si les satisfaits sont quand-même présents (31.7%) (Comité Silence, On Lit ! du Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne 2022b). Les élèves qui ne se prononcent pas forment un 22.9%. Les raisons qui ont majoritairement été données par les élèves au sujet du degré de satisfaction exigü soulignent le manque d'envie de lire et l'absence d'intérêt envers la lecture-plaisir (Comité Silence, On Lit ! du Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne 2022b).

3.3.3.2 SOL au CEC André-Chavanne en 2023

Toujours coordonné par le comité SOL de l'établissement scolaire, le projet SOL est également reconduit pendant l'année 2023. Le CEDOC et la Cyberthèque sont deux des services du CEC André-Chavanne à donner l'exemple aux élèves car l'équipe des professionnels lit, par tournus, pendant le quart d'heure SOL (Burgy 2023). De plus, le CEDOC met en place plusieurs vitrines thématiques dans le cadre de SOL, et se charge toujours de remplir les boîtes à livres avec les ouvrages reçus en don ou issus du désherbage (Burgy 2023). En outre, l'équipe des professionnels du CEDOC a proposé une prestation inédite dans le cadre de SOL : des présentations d'une sélection d'ouvrages de fiction dans le but d'encourager les élèves à découvrir non seulement le fonds documentaire, mais également des lectures potentielles. Ces présentations sont effectuées à la demande des enseignant-e-s (Burgy 2023). Le CEDOC a également soutenu le projet Bookstagram, lancé par deux enseignant-e-s du CEC André-Chavanne et destiné aux élèves. Le CEDOC a participé à ce projet notamment en publiant les contenus produits par les élèves sur le compte Instagram des services documentaires (Burgy 2023).

Au niveau de la mesure de satisfaction envers SOL, un deuxième sondage fut proposé en 2023 par le Comité SOL de l'établissement scolaire, mais cette fois que à destination des enseignant-e-s. Le but de cette enquête était d'observer l'évolution des expériences et des pratiques dans le cadre du projet. Parmi ces dernières il est possible d'observer l'autorisation de journaux et périodiques, ainsi que la possibilité de permettre aux élèves de se reposer et méditer lors de SOL au lieu de lire (Comité Silence, On Lit ! du CEC André-Chavanne 2023a).

Comparés à ceux de 2022, les résultats du sondage effectué en 2023 montrent que la notion d'absence d'intérêt envers la lecture soulevée par les élèves, ainsi que l'obligation ressentie, sont toujours très présentes (Comité Silence, On Lit ! du CEC André-Chavanne, 2023b). Compte tenu de tous les éléments qui ont émergé de ce dernier sondage, le portrait qui se dessine de l'état de SOL en 2023 semble suggérer, de manière générale, que le lien entre

²⁶ Information obtenue lors d'une conversation avec Florence Burgy le 7 mars 2024

l'activité de lecture et ses raisons d'être ne soit pas ressenti comme étant assez défini de façon concrète.

Après avoir tracé cette esquisse du passé récent de SOL au sein du CEC André-Chavanne, un questionnement en particulier émerge de l'ensemble des éléments observés plus haut : quelle est la perception actuelle de SOL qu'émerge de l'année 2024 ? A-t-elle évolué depuis ? Et si oui, comment, et de quelle façon ?

Avant de démarrer le processus qui permettra de répondre à cette question, d'autres interrogations s'imposent : pourquoi est-il si important que les élèves adolescents et jeunes adultes lisent ? Quels sont les bienfaits scientifiquement prouvés de la lecture, et quelles sont les compétences que la lecture permet de travailler ?

Afin de répondre à ces questions fondamentales et complexes, il est nécessaire de poser les bases conceptuelles indispensables à la construction de la réponse à travers la synthèse de la littérature traitant de ce sujet, articulée lors du prochain chapitre.

4. Lecture : action multidisciplinaire, vecteur de littératie et de compétences transversales

« La lecture n'est donc pas un luxe, un passe-temps de notre âge, mais bien le ciment de notre société » (Dicker 2023 p. 10)

« Les braves gens ne savent pas, dit-il, ce qu'il en coûte de temps et de peine pour apprendre à lire. J'ai travaillé à cela quatre vingts ans, et je ne peux pas dire encore que j'y sois arrivé » [phrase de Goethe] (Eckermann et Goethe 1988 p. 164)

Définie par le dictionnaire *Le Robert* en tant que « aptitude à lire, à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie quotidienne » (Le Robert 2024), la littératie est un concept bien plus complexe de ce que pourrait laisser croire la concision de cette définition. Ensemble de processus sensoriels et cognitifs qui interagissent pour donner lieu à plusieurs types de compréhensions chez le lecteur-lectrice (Wolf 2023 ; Desmurget 2023), l'acte de lire est une opération multiforme qui demande une analyse approfondie pour parvenir à identifier les étapes cognitives, sensorielles et psychologiques nécessaires à son aboutissement.

Il est important de souligner que les concepts de 'lecture' et de 'l'acte de lire' mentionnés dans ce travail concernent exclusivement la lecture de textes écrits. D'autres typologies de lectures existent parallèlement à la lecture de textes écrits, telles que par exemple la lecture d'images et d'images en mouvement, la lecture des langages des signes et bien d'autres encore. Même si ces types de lectures ne seront pas traitées dans ce travail, il est important de les mentionner afin de montrer la variété des 'lectures' qui s'offrent aux lecteurs-lectrices, processus qui impliquent l'interconnexion d'actions cognitives et la construction de compétences spécifiques.

4.1 Lecture, processus sophistiqué et complexe

L'un des deux ouvrages qui ont servi de références principales au sujet des processus neurocognitifs qui s'articulent lors de la lecture, et au sujet des bienfaits scientifiquement prouvés qui en découlent, est *Lecteur, reste avec nous !* publié en 2020 par Maryanne Wolf et traduit en français en 2023 à la demande de Joël Dicker, célèbre écrivain suisse romand.

Chercheuse et professeure américaine en neurosciences cognitives, spécialisée en lecture, et directrice du Center for Dyslexia, Diverse Learners, and Social Justice de l'Université de Californie (UCLA) aux Etats-Unis (Center for Dyslexia, Diverse Learners, and Social Justice [2024?]), Maryanne Wolf est une « avocate de la lecture » (Dicker 2023 p. 8). Avec son bagage neuroscientifique et neuroradiologique, elle étudie « ce que fait le cerveau lorsqu'il lit » (Wolf 2023 p. 23) en analysant les régions cérébrales activées pendant les activités de lecture du patient. De plus, elle effectue également des recherches au sujet des « raisons pour lesquelles certains enfants et adultes ont plus de mal que d'autres à apprendre à lire » (Wolf 2023 p. 23).

Le deuxième document utilisé en tant que base de connaissances concernant les bienfaits scientifiquement prouvés apportés par la lecture est *Faites-les lire ! Pour en finir avec le crétin digital* publié en 2023 par Michel Desmurget, chercheur en neurosciences cognitives français et directeur de recherche auprès de l'Institut National Français de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM), ainsi que grand promoteur de la lecture.

Pourquoi lire est donc si important ? Cette question apparemment très simple, a été également posée par Joël Dicker au début de sa préface à la traduction de l'ouvrage mentionné ci-avant. Selon l'écrivain, la première raison pour laquelle il est important de lire est pour construire le cerveau afin de développer d'abord et, ensuite, d'affiner des compétences essentielles dans tout domaine de notre vie quotidienne, que ce soit la formation, la vie professionnelle ou citoyenne (Dicker 2023 p. 9). Selon Dicker, la lecture permet à l'être humain de se construire à plusieurs niveaux car

« [elle] permet de préparer les plus jeunes à devenir des adultes accomplis, capables de tracer leur route, de faire face aux interrogations, aux doutes, de se former, d'évoluer, de voter. Ainsi, les jeunes qui, à la maison ou à l'école, ne sont pas poussés à lire, n'auront pas les mêmes chances d'évoluer dans la vie que ceux qui l'ont été. » (Dicker 2023 p. 10).

Mais pourquoi est-ce le cas ?

Comme l'explique Maryanne Wolf, l'écriture et la lecture sont deux parmi les « plus importantes réalisations épigénétiques [...] de l'*homo sapiens* » car ces capacités ont « modifié en profondeur nos structures neuronales [...] et, par voie de conséquence, la nature même de la pensée humaine » (Wolf 2023 p. 18, italique de l'auteure). La lecture, « vieille de six mille ans à peine » (Wolf 2023 p. 34), est le véhicule de tout développement intellectuel, des capacités de réflexion et des nouvelles connaissances créées à travers celle-ci.

De plus, les deux chercheurs soulignent que lire est tout sauf un processus simple et sans effort. Contrairement au langage, qui est génétiquement programmé et codifié dans des « réseaux cérébraux préexistants » dans toute personne (Desmurget 2023 p. 88), la lecture est un processus qui n'est pas naturel à l'être humain et qui doit, par conséquent, être appris à travers « un environnement propice au développement et à l'interconnexion d'un ensemble complexe de processus, les uns élémentaires, d'autres plus sophistiqués » (Wolf 2023 p. 36). Le « réseau neuronal de la lecture » doit donc être construit dans l'enfance et maintenu, entretenu à partir de l'adolescence et durant toute l'âge adulte (Wolf 2023 p. 58).

4.2 Bienfaits scientifiquement prouvés de la lecture

« Un enfant qui lit ne fait pas qu'agrandir son présent, il construit son futur » (Desmurget 2023 p. 329)

On entend souvent dire que la lecture est une activité très bénéfique à plusieurs niveaux car elle affine plusieurs compétences essentielles dans tous les domaines. Cependant, ces affirmations ne sont souvent pas présentées en termes scientifiques. Cette approche ne permet pas forcément de faire comprendre la grande valeur de la lecture et des compétences qu'elle travaille car, afin de pouvoir les comprendre et les apprécier pleinement, il est important de se représenter le fonctionnement des processus cognitifs qui les composent.

Les compétences qui émergent de la lecture ainsi que leurs articulations cognitives identifiées par Wolf et Desmurget ont été synthétisées ci-après.

4.2.1 Création de nouvelles connaissances

Selon Maryanne Wolf, la qualité de la pensée humaine dépend du « bagage émotionnel et culturel que nous sommes capables de mobiliser », ensemble d'éléments qui se construit au fil de nos lectures sur une très longue période (Wolf 2023 p. 75). Chaque lecture « ajoute à notre réservoir de connaissances, qui conditionne notre capacité à comprendre et anticiper ce que nous lisons » (Wolf 2023 p. 74).

La quantité de connaissances emmagasinées par le lecteur-la lectrice est soumise à un effet appelé 'effet Mathieu' qui suit le mécanisme selon lequel « le cerveau mémorise d'autant plus aisément une information que celle-ci peut être rattachée à des savoirs existants, déjà stockés » (Desmurget 2023 p. 216). À cause de ce mécanisme, les lecteurs-lectrices qui ont un très bon bagage continueront de l'améliorer à travers les lectures successives, et ceux qui ont un bagage défaillant « auront des capacités d'inférence, de déduction et d'analogie plus limitées » car « les processus neuronaux de la lecture profonde seront moins souvent activés » (Wolf 2023 p. 77). La lecture, en développant les connaissances générales, rajoute plusieurs éléments d'arrière-plan dans le bagage cognitif d'une personne (Desmurget 2023). Plus ce bagage est riche, plus la personne sera stimulée à être créative, car la créativité consiste à faire des liens nouveaux entre les connaissances préalables (Desmurget 2023).

4.2.2 Empathie

Définie par Wolf en tant que la capacité à « se mettre à la place des autres, de comprendre de l'intérieur ce qu'ils pensent et ressentent » (Wolf 2023 p. 63), cette compétence s'affine en accueillant « l'Autre en invité, jusqu'à parfois devenir lui. [Lors de ce processus] nous nous extirpons de nous-mêmes provisoirement, pour y revenir ensuite » (Wolf 2023 p. 64).

Ce processus implique également un « renversement de perspective » qui porte les individus à « réviser [les] jugements antérieurs à la lumière de la vie des autres » (Wolf 2023 p. 68). Selon Wolf, il y a un lien étroit entre la lecture des ouvrages de fiction et « l'activation des processus cognitifs » (Wolf 2023 p. 66) liés à l'empathie. Cela est le cas car cette dernière permet au lecteur-lectrice d'entrer en contact avec les émotions contradictoires éprouvées par les personnages et de réfléchir à celles « qui sont présentes chez chacun de nous, [ce qui nous permet de] nous sentir moins seuls, quels que soient les aléas de notre vie » (Wolf 2023 p. 66). Lorsque le lecteur-lectrice lit un ouvrage de fiction, le cerveau active les aires correspondantes aux actions qu'ils en train de lire (Wolf 2023), grâce aussi notamment aux « neurones miroir » (Wolf 2023 p. 71).

L'autrice explique également que les films et les séries télévisées « n'offrent pas la même finesse de pénétration de la pensée articulée d'autrui », même s'ils peuvent contribuer à l'entraînement de cette compétence (Wolf 2023 p. 67). Travailler l'empathie à travers la lecture demande une « patience cognitive » qui se travaille sur le fil des années et des lectures (Wolf 2023 p. 67).

4.2.3 Processus analytiques tels que l'analogie et l'inférence

Lors d'une lecture attentive et intensive sont appliqués des processus d'analyses qui découlent de la « méthode scientifique » qui se base, quant à elle, sur

« des observations, des hypothèses et des prédictions fondées sur des déductions, des tests, des évaluations, des interprétations, des conclusions et, lorsque cela est possible, sur leur vérification par réplication » (Wolf 2023 p. 78).

Deux exemples de ce type de processus sont l'analogie, processus à travers lequel le cerveau perçoit des caractéristiques communes entre des éléments essentiellement différents (Wolf 2023) ; et l'inférence, opération analytique qui permet de construire des informations qui ne sont pas mentionnées explicitement dans le texte lu (Wolf 2023). Ces processus aident le lecteur-lectrice à comprendre les implicites et les 'non-dits' qui émergent d'entre les mailles du texte. Cela est le cas si, bien entendu, le lecteur-lectrice dispose d'un bagage de connaissances assez important pour les débusquer (Wolf 2023 p. 80). La capacité de déceler ces éléments fortifie également la pensée stratégique du lecteur (Wolf 2023 p. 81).

4.2.4 L'entraînement de l'esprit critique

Les processus d'analyse tels que les deux présentés ci-avant permettent d'en effectuer d'autres, encore plus sophistiqués, qui se construisent sur la base d'une compréhension considérable du texte et de ses implicites (Wolf 2023). La mise en action de l'esprit critique consiste en l'aboutissement complet des mécanismes décrits précédemment : en se basant sur la « synthèse entre le contenu d'un texte, d'une part, et notre bagage de connaissances, nos analogies, nos inférences, d'autre part », ce processus permet au lecteur d'évaluer « les hypothèses, interprétations et conclusions sous-jacentes de l'auteur » (Wolf 2023 p. 82).

4.2.5 Structuration de la pensée

Outre le développement des « compétences syntaxiques » (Desmurget 2023 p. 266), d'une « qualité lexicale » qui affinent les connaissances orthographiques, ainsi que la construction d'un bagage intellectuel et culturel (Desmurget 2023), la lecture structure la pensée du lecteur-lectrice car elle augmente « l'indice de compréhension verbale (ICV) » (Desmurget 2023 p. 261). L'ICV est une

« compétence complexe englobant les aptitudes langagières du sujet, son niveau de culture générale et sa capacité de raisonnement (c'est-à-dire son habilité à manipuler les connaissances dont il dispose pour résoudre des problèmes et/ou communiquer) » (Desmurget 2023 p. 261).

La construction de cette compétence permet aux lecteurs-lectrices assidus de produire, par conséquent, des « textes plus structurés et mieux rédigés » (Desmurget 2023 p. 272) et d'avoir des meilleures « capacités narratives orales » (Desmurget 2023 p. 273).

4.2.6 Mémorisation facilitée

Contrairement au support numérique, le papier possède un aspect concret et physique qui permet au lecteur-lectrice d'avoir un accès facilité à une « dimension sensorielle de la lecture sur papier » (Wolf 2023 p. 102). Cette dimension « fournit un complément d'information important, une sorte de 'géométrie' qui nous aide à comprendre la globalité de ce que nous lisons » (Wolf 2023 p. 102). Ce processus est rendu possible par le fait que, sur papier, les personnes lisent à un rythme plus lent de celui qu'ils mettent en œuvre lors de l'utilisation d'un support numérique (Wolf 2023). La dimension analogique du papier permet également au lecteur-lectrice d'être entièrement présent-e lors de la lecture sans que des stimuli supplémentaires, liés au support et non pas au texte lu, impactent leur lecture. Cela permet au lecteur-lectrice, par conséquent, de mieux se rappeler de ce qu'il vient de lire (Wolf 2023).

4.2.7 La lecture profonde, déclencheur des compétences transversales

Tous les bienfaits évoqués ci-avant sont activés lors de ce que Maryanne Wolf nomme « le processus de lecture profonde » ou lecture intensive (Wolf 2023 p. 61). Cette façon de lire, lente et réfléchie, bâtie sur les « éléments de l'énoncé et les connaissances du lecteur » (Desmurget 2023 p. 143) développe, si elle est effectuée à plusieurs reprises et au fil du temps, la capacité de comprendre toutes les couches de signification qui composent un texte écrit à travers un regard critique (Wolf 2023).

Cette compréhension profonde, cette « construction d'une représentation intériorisée des contenus textuels » (Desmurget 2023 p. 140) s'oppose au seul décodage, aussi appelé déchiffrement, défini par Desmurget en tant que « savoir-faire circonscrit, aisé à définir, dont l'apprentissage respecte une progression à la fois relativement rapide et facile à déployer dans un cadre scolaire » (Desmurget 2023 p. 124).

Selon Wolf, afin de préserver un environnement démocratique dans lequel tout un chacun possède les compétences nécessaires à construire son opinion de façon éclairée, et d'autant plus dans une société contemporaine qui est en train de se complexifier, il est indispensable que tous les individus puissent être à même d'effectuer une lecture profonde (Wolf 2023). Cela signifie qu'il est essentiel que toute personne, que tout citoyen et toute citoyenne, soient non seulement des bons décodeurs mais, en particulier, des bons lecteurs (Wolf 2023 ; Desmurget 2023). En tant que « racine transversale des apprentissages académiques », la lecture profonde est donc, selon Desmurget, la « discipline universelle sur laquelle se construisent toutes les autres » (Desmurget 2023 p. 326).

4.3 Lecture et le numérique

« La conjonction de la lecture sur écran et de l'immersion quotidienne dans une très grande diversité d'activités numériques [...] entravera-t-elle la formation des processus cognitifs plus lents que sont la pensée critique, la réflexion personnelle, l'effort d'imagination et d'empathie, tous indispensables à la lecture profonde ? » (Wolf 2023, 24)

Comme le constate Maryanne Wolf, en plus de la baisse du taux de lecture intensive chez les individus, et en particulier chez les plus jeunes (Wolf 2023 p. 17), les appareils numériques n'aident pas à maintenir la concentration nécessaire pour lire de façon constante sur la durée

et non pas « en diagonal » (Wolf 2023). Si plusieurs adultes sont en danger de se retrouver dans ce cas de figure, le risque est encore plus élevé « pour les enfants, dont l'attention ne cesse d'être distraite par des stimuli qui jamais ne sédimentent en connaissance » (Wolf 2023 p. 18). Cependant, les enfants ne sont pas les seuls à être confrontés à ce danger : les adolescents et les jeunes adultes sont autant concernés par ce risque que les enfants, voire plus encore, comme il sera expliqué plus bas dans ce chapitre (*cf. chapitre 4.5*).

La lecture numérique a un « impact cognitif et culturel » sur les « cerveaux des lecteurs » (Wolf 2023 p. 19) car elle remodèle leurs circuits neuronaux de la lecture (Wolf 2023 p. 19). Cela influence également les pratiques de ces lecteurs-lectrices, qui sont de plus en plus influencées par les caractéristiques des appareils numériques qu'ils utilisent (Wolf 2023 p. 106).

Le support, ou le médium comme on pourrait aussi l'appeler, a donc une influence importante « sur la structure du circuit neuronal » (Wolf 2023 p. 24). En particulier, la structure et la rapidité du support numérique ont la capacité de déformer « le câblage du cerveau lecteur, en particulier chez les jeunes » (Wolf 2023 p. 24). Cette déformation implique une diminution de la qualité de la lecture qui se voit entravée par les caractéristiques du support numérique (Wolf 2023). C'est pour cette raison qu'il est primordial de comprendre les impacts des différents supports sur la lecture pour faire en sorte que les enfants, ainsi que les adolescents et jeunes adultes, puissent « [pratiquer] un jour la lecture profonde ou intensive » (Wolf 2023 p. 29) au fil des supports (Wolf 2023). Le support imprimé requiert et stimule, en revanche, des capacités cognitives qui demandent plus de temps et d'effort pour être acquises et maintenues, comparées à celles qui sont nécessaires pour lire sur des supports numériques (Wolf 2023).

La capacité d'attention et de concentration est aussi menacée par une utilisation irréfléchie des outils numériques, surtout en bas âge (Wolf 2023). Cela est le cas car les écrans gardent l'individu dans un état de surstimulation continue que Wolf appelle « hyperattention » (Wolf 2023 p. 93) : face à la masse d'informations à laquelle l'outil donne accès, et au grand nombre de stimuli générés par les appareils, l'attention du lecteur-lectrice numérique devient fragmentaire et la concentration baisse de façon incrémentale (Wolf 2023). Le résultat de ce processus vicieux est une distraction accrue, presque perpétuelle, qui entrave le développement des compétences véhiculées par la lecture (Wolf 2023). Cela est le cas parce que les stimuli offerts et assimilés par les outils numériques ne donnent lieu à aucun type de compétence à proprement parler (Wolf 2023).

Ces constatations permettent de comprendre que les individus, dans un environnement numérique, lisent certes davantage, mais avec beaucoup moins d'attention, de façon « rarement continue, soutenue ou concentrée » (Wolf 2023 p. 96) en employant plutôt une « lecture en diagonale » (Wolf 2023 p. 99) et non pas une lecture profonde. Selon Maryanne Wolf, le concept de la « prédisposition mentale » (Wolf 2023 p. 102) explique pourquoi les « modes de lecture moins linéaires, moins séquentiels, éventuellement moins nuancés » (Wolf 2023 p. 102) sont si répandus aujourd'hui et, de plus, « indépendamment du support » (Wolf 2023 p. 102). Le temps qu'un être humain passe devant un ordinateur a pour effet de le pousser à interioriser le fonctionnement de cet appareil, notamment sa « vitesse ultrarapide » (Wolf 2023 p. 102) et les « sollicitations [...] incessantes » causées, par exemple, par les

modalités multi-tâches que l'appareil incite implicitement du fait de ses propriétés intrinsèques (Wolf 2023 p. 102).

Ces caractéristiques sont inconsciemment englobées par l'utilisateur et finissent par construire et, donc, impacter, sa façon de lire à cause de la « neuroplasticité » (Wolf 2023 p. 103) du cerveau humain, car « plus nous lisons sur écran, plus nos circuits neuronaux sous-jacents s'adaptent aux caractéristiques de ce support » (Wolf 2023 p. 103). Cela s'explique, selon Maryanne Wolf, par le fait que « notre circuit neuronal de la lecture est la résultante de nombreux processus, dont la plupart sont façonnés en permanence par ce que notre environnement exige – ou non – d'eux » (Wolf 2023 p. 103). Par conséquent, dans un contexte de lecture numérique constante et sans un accompagnement adapté, les circuits neuronaux seront de moins en moins perméables au contexte du livre imprimé, ce qui rendra la lecture sur ce support potentiellement plus ardue (Wolf 2023).

Outre l'effet sur la concentration, l'utilisation de plus en plus répandue des supports numériques a également des effets importants sur le processus de mémorisation (Wolf 2023 p. 103). Ce fait amène Maryanne Wolf à constater que « les difficultés de mémorisation d'un contenu lu sur support numérique semblent bel et bien liées aux altérations de la durée d'attention » (Wolf 2023 p. 104). Le passage vers le numérique permet à l'être humain de se baser sur des « mémoires externes » (Wolf 2023 p. 104) stockées hors de lui dans des multiples endroits. Cette multiplicité de sources altère la « mémoire de travail » (Wolf 2023 p. 104) des personnes car leur attention se disperse pour les atteindre. La construction d'une « mémoire de long terme » (Wolf 2023 p. 104) se voit impactée négativement par ces effets liés à la transition numérique.

4.3.1 Les textes longs et exigeants à l'ère du numérique

Selon Maryanne Wolf, de plus en plus de jeunes ont de moins en moins de patience pour lire des textes (et en particulier littéraires/de fiction) exigeants, tout premièrement à cause des phrases longues qui présentent une syntaxe complexe (Wolf 2023 p. 113). Ce fait pourrait trouver son explication dans la grande différence langagière qui subsiste entre la construction des phrases que les jeunes sont habitués à employer, à entendre à travers les supports audiovisuels, et à lire dans les textes moins complexes qu'ils lisent couramment, et celles qu'ils retrouvent dans des ouvrages de fiction et dans tout texte ayant une « prose dense et complexe » (Wolf 2023 p. 114).

Les facteurs qui impactent la diminution de la lecture de textes exigeants sont, selon Maryanne Wolf, le manque de connaissances permettant d'en décortiquer la signification, mais également la diminution de patience face à la frustration (Wolf 2023). Wolf appelle ce dernier élément « patience cognitive » (Wolf 2023 p. 115), état qui a tendance à s'amoinrir chez plusieurs jeunes qui sont « de moins en moins disposés à prendre le temps de comprendre, dans un texte dense, une structure syntaxique difficile, et de moins en moins enclins à faire l'effort d'une analyse approfondie » (Wolf 2023 p. 115).

4.3.2 Ecriture à l'ère du numérique

Selon la chercheuse en neurosciences mentionnée ci-avant, la diminution de cette patience cognitive aurait un effet considérable également sur les rédactions des élèves, qui seraient de

moins en « moins construit[es], moins argument[ées], plus superficiel[les] » (Wolf 2023 p. 116). Selon Maryanne Wolf, il est possible que le « langage SMS » (Wolf 2023 p. 115) que les jeunes emploient sur les réseaux sociaux ait un impact négatif sur leur façon d'écrire (Wolf 2023).

4.3.3 Lecture et ennui à l'ère du numérique

Comme il a été expliqué ci-avant, l'hyperattention met les lecteurs-lectrices dans un état de surstimulation sensorielle permanente. Dès que la stimulation cesse, les individus se retrouvent face à « une sensation d'ennui aussi accablante que prévisible » (Wolf 2023 p. 134). Ce type d'ennui peut être défini comme « [culturel] car due à un excès de stimulations numériques » (Wolf 2023 p. 135). Contrairement à l'ennui qui incite à la créativité, cette forme beaucoup plus dangereuse en obstacle le déclenchement (Wolf 2023). Pour plusieurs adolescents et jeunes adultes habitués à passer beaucoup de temps dans un environnement presque exclusivement numérique, se retrouver face à un livre ou à tout type de texte exigeant sur papier, support offrant moins de stimuli rapides et qui nécessite des processus cognitifs spécifiques, sera une expérience vécue comme porteuse d'ennui (Wolf 2023).

4.3.4 Besoin d'accompagner les enfants et les jeunes pour qu'ils deviennent « bi-compétents » au niveau des supports

Baigner dans un environnement numérique aurait, selon Maryanne Wolf, des effets négatifs, certes, tels que ceux qui ont été présentés ci-avant, mais également, et en même temps, des effets positifs, comme la capacité des enfants et des jeunes « à évoluer dans un environnement numérique » (Wolf 2023 p. 148). De la même façon, l'habitude à être confrontés simultanément à plusieurs stimuli pourrait rendre ces jeunes aptes « à suivre simultanément plusieurs flux d'information sans perdre en efficacité » (Wolf 2023 p. 137), capacité qui pourrait être définie comme positive.

Il est donc possible d'observer que, contrairement à Michel Desmurget qui maintient que le support papier est « obstinément mieux que l'écran » (Desmurget 2023 p. 241), Maryanne Wolf estime que le support numérique possède des aspects qui pourraient donner lieu à des compétences très appréciables mais que les chercheurs et chercheuses ne connaissent pas encore (Wolf 2023). De plus, selon la chercheuse en neurosciences cognitives, il vaut mieux que les adolescents et les jeunes adultes lisent sur des supports numériques plutôt que pas du tout (Wolf 2023).

Toutefois, avant de pouvoir affirmer cela avec certitude, Maryanne Wolf souligne qu'il est nécessaire de mener des « recherches plus approfondies sur les multiples répercussions de l'omniprésence du numérique sur la vie de nos enfants, en particulier sur leur développement cognitif » (Wolf 2023 p. 138). Selon la chercheuse, il est impératif de mener des recherches et des études scientifiques multidisciplinaires, notamment en « neurosciences cognitives, technologies, sciences humaines et sociales » (Wolf 2023 p. 199). Ces recherches devront être axées sur les avantages et les inconvénients des processus neuronaux qui s'activent lors de la lecture effectuée sur les supports analogiques et sur les supports numériques (Wolf 2023). Cette opération encore à mener est nécessaire afin de trouver des méthodes

d'apprentissage de la lecture qui permettent aux jeunes lecteurs futurs de bénéficier des points forts de chaque support (Wolf 2023).

Inspirée de l'analogie de l'action de transcodage, Maryanne Wolf propose l'esquisse d'une voie qui pourrait permettre aux futurs lecteurs et lectrices de devenir des « transcodeurs experts » non seulement « entre l'imprimé et le numérique aujourd'hui » mais également « entre les multiples médiums qui existeront demain » (Wolf 2023 p. 200). Cette approche en devenir aurait le but de faire comprendre aux futurs lecteurs et lectrices « qu'un médium, comme une langue, a ses propres règles et ses propres atouts », ainsi que de leur permettre de savoir quel support utiliser pour quelle tâche (Wolf 2023 p. 201).

Afin de permettre aux enfants et aux jeunes d'appliquer ces bonnes pratiques sur la durée, il faudrait leur fournir des « contre-compétences » axées sur la « compréhension plutôt que sur la vitesse » (Wolf 2023 p. 204). Dans le concret, cela consisterait à leur faire transposer, le plus tôt possible, les compétences qu'ils utilisent lors de la lecture analogique dans le contexte de la lecture numérique (Wolf 2023). Un tel cerveau « bi-compétent » serait donc capable d'appliquer les compétences nécessaires à l'implémentation d'une lecture profonde lors de la lecture effectuée sur toutes les typologies de support (Wolf 2023 p. 206). Cela signifie que la lecture numérique est bénéfique dans la mesure où le lecteur est conscient des principes à appliquer pour en tirer les bénéfices d'une lecture profonde (Wolf 2023).

4.3.5 Les atouts des textes écrits par rapport aux supports audiovisuels

Même si les supports audiovisuels peuvent paraître plus immédiats, plus captivants et moins énergivores en termes de concentration demandée, ils ne possèdent pas, selon Michel Desmurget, les mêmes avantages que les textes écrits (Desmurget 2023). Ces derniers permettent au lecteur de « contrôler la vitesse de lecture » en lui donnant la possibilité de moduler son rythme de lecture selon la complexité du texte (Desmurget 2023 p. 240), et de retourner facilement à des endroits spécifiques du texte pour « traiter les incompréhensions locales ou inattentions sporadiques » (Desmurget 2023 p. 240). En tant que construction élaborée et médiée par un auteur-e, le texte écrit offre également des « segmentations susceptibles de renseigner le lecteur sur la structure du texte, l'enchaînement des idées et les passages importants » (Desmurget 2023 p. 240).

De plus, le texte écrit favorise beaucoup plus le processus de mémorisation par rapport à un support audiovisuel car le traitement de ce premier demande un taux de concentration accru (Desmurget 2023). Le processus de mémorisation est encore plus facilité si le texte écrit est imprimé car, selon Michel Desmurget, la matérialité et la « structure spatiale » du texte véhiculé sur papier facilite la création d'une « carte mentale » du récit (Desmurget 2023 p. 249).

Une lecture en diagonale de plusieurs textes séquencés par des clics ou du scrolling implique, en revanche, que le lecteur-lectrice doit recomposer les informations recueillies afin d'avoir une vision complète du sujet ou de la thématique. Si le lecteur ne possède pas des compétences transversales abouties, ce processus peut se révéler très ardu. Contrairement au texte lu sur support numérique, un texte imprimé, qui est également le produit d'un traitement éditorial, « prend [les lecteurs] par la main et les guide tout au long du chemin afin d'assurer un niveau optimal d'intelligibilité » (Desmurget 2023 p. 235).

4.3.6 Le potentiel des ouvrages de fiction sur support papier

Selon Desmurget, les récits narratifs offrent à leurs lecteurs et lectrices plus d'opportunités de développer des compétences liées à la littératie par rapport aux textes explicatifs (Desmurget 2023). Les histoires amèneraient les lecteurs et lectrices à « s'immerg[er] et [à] se concentr[er] plus facilement » (Desmurget 2023 p. 236), en permettant également une meilleure mémorisation par rapport aux textes factuels (Desmurget 2023). De plus, les ouvrages de fiction permettent un affinement plus important du « développement du vocabulaire, de l'orthographe et des compétences en lecture » (Desmurget 2023 p. 275).

En tant que moyens qui permettent aux lecteurs et lectrices d'interagir avec des univers qui existent en dehors d'eux-mêmes, la lecture des ouvrages de fiction permet un entraînement privilégié de l'empathie. Cela est le cas car, en rendant possible le « développement socio-émotionnel », les ouvrages de fiction sur papier améliorent « notre faculté [d'] interagir avec nos mondes intérieurs et extérieurs » (Desmurget 2023 p. 289). Les ouvrages de fiction permettent donc « d'explorer à loisir et sans dommages toutes sortes de situations sociales » à travers un mécanisme de simulation (Desmurget 2023 ; Wolf 2023). Ceci est le cas car, lorsque le cerveau reconnaît les termes « porteurs d'émotion » il déclenche les processus émotionnels décrits par ces mots grâce les neurones miroirs (Desmurget 2023 p. 292). Cela est possible car ces termes « sollicitent les régions cérébrales qui répondent lorsque les émotions provoquées par la lecture sont physiquement ressenties » (Desmurget 2023 p. 292).

Les ouvrages de fiction contiennent également « deux fois plus de descriptions émotionnelles complexes [...] que les conversations orales tirées de larges corpus télévisuels et radiophoniques » (Desmurget 2023 p. 293). Il en va de soi que la lecture d'ouvrages de fiction développe également les « capacités d'empathie » (Desmurget 2023 p. 296) qui ont aussi un impact important sur les « habilités relationnelles » (Desmurget 2023 p. 298). La fiction permet également de repérer des contenus problématiques (par exemple les stéréotypes) et de mener une réflexion autour de la nature de ces derniers. Ce processus permet au lecteur-lectrice d'avoir des outils efficaces pour apprivoiser le monde qui l'entoure (Desmurget 2023).

4.4 Lecture et littératie

La lecture profonde telle que décrite par Maryanne Wolf ne travaille pas uniquement les compétences transversales et multidisciplinaires présentées ci-avant, mais également une autre compétence qui est elle-même transversale et multidisciplinaire : la littératie.

Comme il a été mentionné plus haut, la littératie, de laquelle les compétences transversales dépendent, est un concept qui concerne éminemment les textes écrits. En affinant la définition donnée par *Le Robert* (cf. p. 21), le chercheur Jacques David définit la littératie en tant que « éventail élargi de pratiques mobilisant l'écrit, possédant des finalités propres et des contextes spécifiques » (David 2015).

Cependant, ce terme est très complexe car il se réfère à un grand nombre de significations nuancées, différentes et parallèles entre elles. Cela est le cas parce que, surtout en sa forme anglicisée de *literacy*, le terme 'littératie' est utilisé dans plusieurs domaines pour indiquer les

connaissances de base qui leur sont propres, tels que la littératie de l'image, la littératie informationnelle, la littératie financière et beaucoup d'autres.

De plus, le concept de littératie s'est complexifié encore davantage au fil du temps avec l'inclusion de nuances qui vont au-delà du déchiffrement et de la compréhension de base des textes écrits. Cette évolution de paramètres a été observée par l'Organisation de coopération et du développement économique, aussi connue en tant que OCDE selon l'acronyme français et OECD pour l'acronyme anglais. Cette instance internationale a le but de recommander des politiques dans plusieurs domaines, tel que le secteur économique, social et environnemental, afin d'augmenter le bien-être sociétal et de tout individu au niveau mondial (Organisation de coopération et du développement économique 2024).

L'OCDE définit la littératie comme suit :

« Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society » (Organisation de coopération et du développement économique 2002 p. 25).

La définition donnée par cette organisation internationale souligne que la littératie est une méthode, une approche aux textes écrits qui permet d'en extraire des informations qui, grâce à la compréhension et à la réflexion critique, permettent au lecteur-lectrice d'en construire des nouvelles (Organisation de coopération et du développement économique 2002). De plus, la littératie telle que définie par l'OCDE met en évidence le rôle actif qu'a le lecteur-lectrice dans la construction de la signification d'un texte écrit en déployant et en développant des compétences spécifiques lors de la lecture (Organisation de coopération et du développement économique 2002). Cette définition se relie au concept de lecture profonde proposé par Maryanne Wolf et présenté plus haut, car le lecteur-lectrice dans le but de mener à bien un tel type de lecture intensive, doit mettre en œuvre des compétences qui font partie de la littératie (Wolf 2023). Cela montre donc que la littératie, au même titre que la lecture profonde, est un ensemble de compétences fondamentales qui impactent tout aspect de la vie privée, professionnelle et citoyenne des individus (Wolf 2023).

L'OCDE est également l'organe qui mandate, tous les trois ans depuis 2000, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), une enquête internationale qui a l'objectif de mesurer le niveau des connaissances et des compétences des élèves de 15 ans dans le domaine des mathématiques, de la science et de la lecture (Erzinger et al. 2023). La littératie est l'un des éléments les plus visés et analysés par cette étude (Organisation de coopération et du développement économique 2002) même si certaines éditions de l'étude peuvent se focaliser plus sur un domaine spécifique, comme la toute dernière effectuée en 2022 qui se focalise sur mathématiques en tant que domaine d'enquête principal. Même étant toujours mesurée, la lecture n'est donc, dans cette édition, qu'un segment secondaire (Erzinger et al. 2023).

Cette dernière étude PISA a été effectuée dans 81 pays pour être analysée et commentée en 2023 (Organisation de coopération et du développement économique 2023). Cette dernière montre que, pour ce qui concerne la moyenne globale, le niveau de littératie des jeunes de 15 ans a baissé : le résultat moyen en lecture aurait diminué de 10 points par rapport à celui de 2018 (Organisation de coopération et du développement économique 2023).

Pour ce qui concerne la performance en lecture des jeunes scolarisés en Suisse, le score moyen obtenu (483) est légèrement supérieur au score moyen général (476) (Erzinger et al. 2023). Le rapport d'analyse de résultats suisses observe que 14 pays sur les 81 participants ont obtenu des meilleurs scores en lecture que la Suisse, ce qui équivaut à 17% (Erzinger et al. 2023).

Cependant, 25% des participants suisses, donc un quart, n'arrivent pas à atteindre le niveau de compétences minimales en lecture (Erzinger et al. 2023). Même si le pourcentage des élèves les plus performants en Suisse est de 9%, taux qui n'est que légèrement supérieur au taux moyen des lecteurs les plus performants calculé sur tous les pays participants (qu'est, quant à lui, de 7%), le constat reste identique : une partie non négligeable des jeunes de 15 ans n'arrive pas à atteindre le seuil minimal de compétences en lecture (Erzinger et al. 2023). De plus, le taux de participants qui n'avait pas le niveau minimal requis en lecture a augmenté, passant de 20% en 2015 à 25% en 2022 (Erzinger et al. 2023).

Un autre aspect important à relever consiste en le fait que les tests PISA sont effectués, en Suisse et dans la plupart des pays, entièrement sur ordinateur depuis 2015 (Erzinger et al. 2023). Comme il a été souligné plus haut, le volume d'informations contenues dans un document électronique et sa conformation exige de la part des lecteurs une lecture profonde (Wolf 2023) et un niveau de concentration élevé pour y naviguer avec esprit critique. Selon les rédacteurs du présent rapport, les lecteurs doivent et devront « développer de nouvelles stratégies de lecture sélective et critique » (Erzinger et al. 2023 p. 76).

Même si les études PISA bénéficient d'une très grande popularité, étant souvent l'une des études les plus connues dans le domaine des évaluations des compétences des élèves au niveau international, elles ne sont cependant pas les seules. Une autre étude internationale moins connue mais dédiée exclusivement à la quantification des compétences en lecture, est le Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Menée tous les cinq ans par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), l'étude PIRLS mesure les compétences en lecture des enfants de 9-10 ans (Mullis et al. 2023).

L'étude teste les compétences en lecture des enfants de cette tranche d'âge car, au niveau standard, une étape développementale importante est franchie à ce moment. À ce stade, l'individu est capable de lire de façon autonome, et la lecture est le moyen à travers lequel iel extrait les informations dans le but d'apprendre (Mullis et al. 2023). Plusieurs pays y participent, 57 lors de la dernière édition de PIRLS 2021, même si la Suisse n'était pas parmi eux (Mullis et al. 2023). L'étude PIRLS évalue la capacité des participants à lire dans deux situations différentes : la lecture en tant qu'expérience (vouée à la construction d'une appréciation), et la lecture vouée au repérage et à l'utilisation de l'information (Mullis et al. 2023). Les processus de compréhension analysés sont : la capacité de retrouver une information précise, d'effectuer des inférences, d'interpréter en intégrant des nouvelles idées, et d'effectuer une critique d'éléments liés au contenu et au texte (Mullis et al. 2023).

Même s'il n'est pas possible de tirer des informations concernant la Suisse, et malgré le fait que les individus testés soient plus jeunes que ceux appartenant à la tranche d'âge qui fréquente le secondaire II, il est quand-même possible de relever des informations intéressantes pour les propos de ce travail de Bachelor. Lors du chapitre « Performance at International Benchmarks », les auteurs et les autrices du rapport observent que le « Low International Benchmark » est de « 94% » sur la totalité des participants (Mullis et al. 2023 p.

72), avec que 10 pays qui n'ont pas atteint ce niveau. Le « High International Benchmark », en revanche, a été atteint par « 36% » des enfants (Mullis et al. 2023 p. 72). Comme le soulignent les auteurs et les autrices, le pourcentage des enfants qui ont pu accéder au score bas indique que la majorité des individus qui ont 9-10 ont un niveau minimal de compétences en lecture et, donc, en littératie (Mullis et al. 2023), au niveau international. Cependant, même si ce constat est réjouissant sous un certain angle, il n'en demeure pas moins que le pourcentage de lecteurs qui ont des bonnes compétences en lecture et en littératie n'est que 36% (Mullis et al. 2023), ce qui équivaut à moins de la moitié au niveau international.

Cela dit, il est cependant important de préciser que les résultats qui émergent de cette dernière typologie d'évaluation, au même titre que les évaluations PISA, doivent être analysés avec précaution. Cela est le cas parce que le score obtenu à un test effectué une fois tous les 5 ans ne peut pas être représentatif de la performance globale d'un participant.

Toutefois, il est important de relever que le fait que le score en lecture et en littératie de la majorité des enfants se positionne en dessous du niveau bon, cela pourrait indiquer que les difficultés rencontrées à ce stade, et au niveau international, pourraient s'accroître au fil de la scolarité si aucun accompagnement spécifique n'est proposé dans le cadre de la lecture. Cela est d'autant plus important sachant que l'arrivée de l'adolescence et l'entrée dans un établissement du degré secondaire II n'aident pas forcément une situation déjà délicate.

4.5 Les adolescents-jeunes adultes et la lecture

*« Car nos adolescents sont,
Comme l'ont été toutes les jeunesses,
Le produit d'une société,
Et d'une époque : la nôtre »
(Olivier Piot 2002 p. 204)*

4.5.1 Qu'est-ce qu'un adolescent ? Une terminologie souvent imprécise

Les mots « adolescents » et « jeunes » sont des termes parapluie qui se réfèrent à plusieurs tranches d'âge, ce qui ne permet pas forcément d'identifier les âges auxquelles les différentes sources qui les emploient font référence (Polseniak 2007). Il est parfois problématique de savoir quel type de public est ciblé dans tel ou tel document utilisant ces termes, car il n'y a pas de division, ni de frontière catégorique et unanime concernant les âges rattachés aux 'adolescents' et aux 'jeunes'. Pour ce qui concerne la promotion de la lecture, il a été remarqué que le plus grand nombre d'actions destinées aux 'adolescents' et aux 'jeunes' sous-entendaient les tranches d'âge qui coïncident avec celles des élèves du cycle d'orientation-secondaire I, intervalle qui va de 11-12 à 15 ans. Toutefois, dans le cadre de ce travail qui s'intéresse au secondaire II, il est plus judicieux de se référer aux 'adolescents' en tant qu'individus âgés de 15 à 25 ans, date extrême qui inclut également les 'jeunes adultes'. C'est pour cette raison que, lorsque le terme 'jeunes adultes' sera employé, ce travail fera allusion

aux personnes qui ont un âge inclut dans l'intervalle 18-25 ans.

4.5.2 Entre autonomie et contraintes : lecture à l'adolescence

L'adolescence est un âge « des extrêmes et des expériences » (Moreau 2007 p. 31), une période de la vie marquée par plusieurs types de transitions : de l'enfance vers l'âge adulte ; de l'école obligatoire à la formation post-obligatoire ; une période de transition vers des relations sociales plus complexes ; vers un besoin croissant d'autonomie et vers un taux de responsabilités et des diminutions des libertés plus importants (Webber et al. 2024a).

Cette dernière transition donne également souvent lieu à des emplois du temps plus chargés qui doivent s'articuler entre obligations et temps libre (Webber et al. 2024a). Il a été relevé par plusieurs études que les 'adolescents âgés' (à partir grosso-modo des 16 ans révolus) ressentent généralement le besoin d'être autonomes et d'effectuer des choix qui corroborent leur individualité, composée de goûts et opinions construits par eux-mêmes loin de l'influence parentale (Polseniak 2007 ; Webber et al. 2024a).

Cela est d'autant plus significatif dans le cadre scolaire où, en tant qu'élèves et public potentiellement captif, ils doivent se conformer aux exigences d'un programme obligatoire qui peut être vécu comme contraignant (Webber et al. 2024a). La lecture qui s'effectue dans ce cadre est souvent perçue comme étant une injonction à laquelle il faut se plier à contre-cœur (Polseniak 2007). Toutefois, maintenir un lien relationnel et social avec les adultes qui les entourent dans le cadre scolaire reste une nécessité sur la base de laquelle les adolescents ont besoin de se construire (Spear et Kulbok 2004).

Lors de cette période emplies de changements et de bouleversements, la lecture peut aisément se voir reléguer à activité d'arrière-plan face à tant d'autres intérêts et préoccupations qui semblent, aux yeux de ces adolescents et jeunes adultes, beaucoup plus prioritaires (Clark, Picton et Galway 2023 ; Polseniak 2007). C'est souvent à ce moment du développement que les individus voient l'intérêt qu'ils portaient vers la lecture diminuer considérablement, ou ne pas s'éveiller du tout.

Les facteurs qui peuvent entraver le processus de rapprochement entre les adolescents-jeunes adultes et la lecture sont multiples et varient d'individu à individu selon son contexte (Webber et al. 2024). Le groupe de chercheurs chapeauté par Charlotte Webber s'est intéressé aux éléments qui entravent la lecture des personnes de cette tranche d'âge et ont mené des interviews avec une palette hétérogène de 46 adolescents ayant de 13 à 15 ans dans le but d'identifier les obstacles les plus récurrents (Webber et al. 2024b). Les résultats de cette recherche consistent en 6 facteurs qui impactent négativement la lecture chez les répondants. Deux en particulier sont très intéressants pour les propos de ce travail.

Le premier facteur constaté est la difficulté d'accès aux ouvrages, car la proximité de ces derniers ne signifie pas que les adolescents aillent forcément vers ces lectures (Webber et al. 2024b). Les chercheuses relèvent que les obstacles les plus récurrents sont l'absence de stratégie de sélection et la réticence à demander des conseils aux professionnels. Souvent les adolescents ne se sentent pas nécessairement assez en confiance avec ces adultes pour leur faire part de leurs intérêts, domaine qui peut être perçu comme très intime à cette tranche d'âge (Webber et al. 2024b). Les répondant-e-s disent également se décourager lorsqu'ils

ne trouvent pas des ouvrages qui parlent de thématiques qui les touchent et les intéressent (Webber et al. 2024b).

Un autre facteur qui a émergé des interviews est l'absence de choix quant aux lectures suivies effectuées à l'école : les adolescents qui ont pris part à la recherche racontent que le manque d'intérêt souvent éprouvé pour les lectures proposées dans ce cadre a un impact négatif sur leur perception de la lecture en général. La perception d'être obligés à lire lorsqu'ils ne se sentaient pas de le faire, et la mise en relation entre les ouvrages et le travail effectué pour l'école, avaient également un impact négatif (Webber et al. 2024b). L'opinion des proches peut aussi être un frein pour certains, et tout particulièrement si leur entourage n'aime pas la lecture (Webber et al. 2024b). De plus, les chercheuses observent que pour un public habitué à des loisirs étroitement liés aux smartphones (tels que jouer, regarder des vidéos etc.), les efforts cognitifs demandés par la lecture peuvent souvent être perçus comme insurmontables (Webber et al. 2024b). L'ampleur des efforts à déployer se traduit souvent, comme il a été remarqué plus haut (cf. 4.3.3) en sensation d'ennui.

De plus, la dimension silencieuse et intime/personnelle de la lecture peut être simultanément recherchée mais dans le secret, sans en parler à autrui, et rejetée en faveur d'une exploration du monde effectuée par l'expérience plutôt qu'à travers les pages d'un livre (Polseniak 2007).

Une partie des répondant-e-s de l'étude mentionnée plus haut soulignent également le volume d'obligations et intérêts simultanés qui se placent majoritairement bien avant la lecture, alors que d'autres disent ne pas accrocher aux histoires parce que ces dernières les ennuiant (Webber et al. 2024b). Les mêmes répondants affirment également que l'opinion de leur entourage d'ami-e-s et familial envers la lecture a un fort impact sur leur perception de cette dernière (Webber et al. 2024b). La crainte de perdre les liens socio-affectifs avec ces personnes porterait certains adolescents à cacher leur intérêt et appréciation envers la lecture (Webber et al. 2024b). Pour d'autres répondant-e-s, en revanche, l'image de la lecture et des lecteurs-lectrices serait très positive, en particulier celle qui est relatée par les médias (Webber et al. 2024b).

De surcroît, le biais cognitif qui encadrerait la lecture en tant qu'activité 'féminine' découragerait toujours certains garçons à se rapprocher de cette activité (Webber et al. 2024b ; Desmurget 2023 ; Polseniak 2007). D'autres répondants encore se disent impactés par les représentations négatives de la lecture et des lecteurs présentés par les médias (contrairement à d'autres répondant-e-s), espaces où ces deux éléments peuvent être montrés comme ennuyeux, pas parlants et concernant des personnages qui sont codifiés en tant que pas 'socialement cool'.

Cette grande diversité de réponses permet de distinguer une récurrence parmi certains *patterns* qui ont émergé lors de l'étude de Webber et de ses collègues : les adolescents sont souvent influencés par les opinions de leurs proches, et la lecture ne fait pas exception. D'autres types d'intérêts et d'obligations sont pour eux plus prioritaires que la lecture, laissée de côté en faveur d'autres passe-temps. En même temps, ces individus manquent souvent de familiarité avec les ouvrages et de critères pour les apprivoiser. De plus, ils n'osent souvent pas aller vers les bibliothécaires scolaires pour leur parler de cet aspect. Ces éléments génèrent un cercle vicieux car plus ces adolescents ne trouvent pas ce qu'il leur plaît, moins ils demandent de l'aide et, par conséquent, moins ils sont motivés à se rapprocher des ouvrages.

Cela montre que la lecture est simultanément objet d'intérêt, de fascination presque, de gêne et de refus qui peut prendre plusieurs nuances. Cette observation très intéressante ne facilite cependant pas la tâche d'accompagner les élèves adolescents et jeunes adultes vers une prise de contact avec la lecture qui puisse faciliter leur apprentissage des compétences transversales qui émergent de cette dernière.

4.5.3 Pratiques de lecture parmi d'autres loisirs des adolescents en 2022 et en 2024

Cet âge est donc un moment de la vie où les pratiques évoluent, changent et peuvent se perdre car remplacées par des habitudes nouvelles. Cette section a le but d'esquisser les pratiques majoritairement prisées par les adolescents et par les jeunes adultes dans un passé très récent en se basant sur deux études scientifiques en particulier qui ont été menées sur ce sujet.

Il a été décidé, pour des raisons de temps, de se concentrer uniquement sur deux pays. Ce travail cible d'abord la France en tant que pays de l'association *Silence, On Lit !*, et la Suisse en raison du fait que ce travail est axé sur le canton de Genève qui se trouve sur ce territoire. De plus, ce travail se concentre sur les études les plus récentes effectuées dans le cadre de ces deux pays afin de faire ressortir les éléments de tendance actuels. Deux études correspondaient tout particulièrement aux paramètres recherchés.

4.5.3.1 En France

En plus du besoin croissant d'autonomie et de pouvoir décisionnel, l'adolescence a toujours été une période où l'intérêt pour les livres et la lecture a tendance à diminuer, souvent en faveur d'autres activités liées à la sociabilité (Webber et al. 2024a ; Gristy 2019).

Plusieurs études se sont penchées sur l'analyse des pratiques de lecture des adolescents. Parmi elles se trouve *Les jeunes français et la lecture*, étude effectuée cette année en France sur mandat du CNL. Menée sur un échantillon de 1500 jeunes français (repartis entre filles et garçons) âgés de 7 à 19 ans, cette étude a été menée sur le terrain entre le 25 janvier et le 2 février 2024. Les résultats ont été présentés le 9 avril 2024 lors d'un webinaire (Mercier, Boisson et Leray 2024).

Globalement, cette étude montre des résultats peu encourageants et alarmants concernant les habitudes de lecture des personnes appartenant à cette tranche d'âge. Il en émerge que la plupart des jeunes de 16-19 ans lisent majoritairement pour l'école, pratiquant la lecture dans un contexte de contrainte (Mercier, Boisson et Leray 2024). Cette tranche d'âge lit de moins en moins dans leur temps libre, et passe de plus en plus de temps sur leurs écrans par loisirs : environ 5h10 par jour, en dehors de l'utilisation scolaire des écrans. De plus, 69% des 16-19 font simultanément autre chose pendant qu'ils lisent, notamment écrire des messages et regarder des vidéos sur Internet (Mercier, Boisson et Leray 2024).

L'étude relève également un nombre important de jeunes qui décrochent, à partir de 16 ans, des lectures suivies obligatoires dictées par l'école : les non-décrocheurs sont 59% chez les garçons et 68% chez les filles. Les lectures personnelles se voient aussi laissées de côté par

un nombre important d'adolescents, mais cette fois déjà à partir de 10-12 ans (Mercier, Boisson et Leray 2024).

Les jeunes qui lisent dans le cadre de leurs loisirs disent le faire « prioritairement par plaisir personnel, pour se détendre ou s'évader/rêver, mais aussi plus fortement qu'avant pour apprendre de nouvelles choses » (Mercier, Boisson, Leray 2024 p. 41). Chez la tranche d'âge 16-19 ans, les garçons sont beaucoup plus touchés par ce phénomène, avec 50% d'entre eux qui ne lisent pas de lectures personnelles en tant que loisir. Chez les filles la lecture personnelle semble être plus prisée avec 74% d'entre elles qui en lisent dans ce cadre (Mercier, Boisson et Leray 2024).

Cependant, la lecture de livres numériques est en nette augmentation chez les 16-19, en particulier pour ce qui concerne les mangas. L'écoute au lieu de la lecture d'un texte est également devenue une pratique de plus en plus populaire, l'écoute de livres audios et de podcasts ayant doublé par rapport à 2016 (Mercier, Boisson et Leray 2024). L'étude révèle également que le smartphone est l'outil le plus couramment utilisé par les adolescents et jeunes adultes pour lire des livres numériques (Mercier, Boisson et Leray 2024).

Pour ce qui concerne la lecture d'ouvrages sur support papier, certaines typologies semblent être plus ciblées que d'autres : selon les chercheurs « les jeunes privilégient toujours les BD, les mangas et les romans » (Mercier, Boisson et Leray 2024 p. 20). Spécifiquement, « les garçons privilégient les mangas et les BD, alors que les filles les romans et les BD » (Mercier, Boisson et Leray 2024 p. 22). Parmi les lecteurs de romans, les jeunes privilégient les « romans d'aventure, de [science-fiction] et de l'imaginaire. La Dark romance séduit, quant à elle, près d'1/5e des jeunes lecteurs, notamment ceux âgés de 16 ans ou plus » (Mercier, Boisson et Leray 2024 p. 24). De plus, il a été observé que les filles sont plus intéressées par « les romans sentimentaux, [et] les garçons [par] ceux d'aventure » (Mercier, Boisson, Leray 2024 p. 25).

De plus, chose intéressante, l'entourage familial reste pour la majorité des jeunes la source principale d'exemples et de conseils concernant la lecture effectuée par loisir (Mercier, Boisson et Leray 2024).

D'autres facteurs qui poussent les jeunes interviewés à choisir des livres dans le cadre de leurs loisirs sont « la couverture, le héros ou le résumé, mais aussi s'ils en ont vu l'adaptation ou après en avoir entendu parler sur Internet » (Mercier, Boisson et Leray 2024 p. 29). Chez les 16-19 ans, de plus en plus d'individus se tournent vers la lecture dans leur temps de loisir après avoir regardé une série télévisée ou un film inspiré d'un ouvrage donné (Mercier, Boisson et Leray 2024). Ceux qui lisent par plaisir disent échanger avec leurs proches concernant les lectures qui leur ont plu : 75% des jeunes interviewés auraient déjà discuté de cela avec des amis ou des membres de leur famille (Mercier, Boisson et Leray 2024).

Pour ce qui concerne les freins à la lecture, 39% des individus appartenant à l'échantillon concerné, qu'ils lisent pour le plaisir ou non, indiquent préférer pratiquer d'autres activités plutôt que lire. Les lecteurs et lectrices mentionnent également le manque de temps à consacrer à la lecture (28%), alors que ceux qui ne lisent pas dans leurs loisirs disent ne pas le faire à cause d'un manque d'intérêt (31%) mais également parce qu'ils ont du mal à se concentrer sur cette activité (27%) (Mercier, Boisson et Leray 2024).

Au niveau des jeunes qui ne se sentent pas attirés par la lecture, l'étude remarque que le pourcentage de jeunes qui n'aime pas lire augmente avec l'âge : 31% des individus âgés de 16 ans et plus aiment moins lire que ceux qui appartiennent aux tranches d'âges plus jeunes, 23% du taux précédant étant des garçons (Mercier, Boisson et Leray 2024). De plus, les auteurs de cette étude ont observé que 28% des 31% des individus qui n'aiment pas lire passent en moyenne 3 heures ou plus par jour sur leur smartphone (Mercier, Boisson et Leray 2024).

Il est très intéressant de remarquer que les résultats de cette étude montrent des données similaires à celles qui ont émergé des études menées par Charlotte Webber et ses collègues en Ecosse et dans d'autres pays anglophones à une date et sur un laps de temps similaire (cf. chapitre 4.5.2).

4.5.3.2 En Suisse

Les résultats obtenus sur le territoire suisse ne semblent pas être globalement très différents de ceux qui proviennent de France (cf. chapitre 4.5.3.1). Cependant, il est important de relever que les études menées en Suisse qui examinent la lecture et ses pratiques chez les adolescents et les jeunes adultes sont très exigües. La seule étude la plus récente, pertinente et menée sur l'entièreté du territoire national qu'a pu être repérée est connue sous le nom d'étude JAMES.

L'étude suisse JAMES (acronyme de Jeunes, Activités, Médias - Enquête Suisse), menée par le département de psychologie appliquée de l'Université des sciences appliquées de Zürich tous les deux ans, analyse les pratiques des jeunes suisses ayant entre 12 et 19 ans concernant leurs loisirs et leur utilisation des médias (Süss et al. 2022). Même si cette étude ne cible pas spécifiquement la lecture, elle est tout de même intéressante car elle offre plusieurs pistes concernant les pratiques de lecture des jeunes habitants en Suisse. L'étude JAMES a été effectuée sur un échantillon de « 1 049 jeunes » issus de la région italophone, francophone et germanophone de la Suisse (Süss et al. 2022 p. 2).

Les résultats de la dernière étude JAMES publiée en 2022 montrent que « le téléphone portable, Internet, les réseaux sociaux et la musique occupent la plus grande place dans le quotidien média des jeunes suisses » (Süss et al. 2022 p. 29). Seulement 22% des jeunes dit lire des livres dans leur temps libre, ce qui équivaut à « un cinquième des jeunes » interrogés (Süss et al. 2022 p. 29).

De plus, similairement aux auteur-e-s de l'étude *Les jeunes français et la lecture* (Mercier, Boisson et Leray 2024), les auteur-e-s de la dernière édition de l'étude JAMES observent que plus les adolescents s'approchent des 18-19 ans et moins ils lisent des livres (Süss et al. 2022). Selon les chercheurs et chercheuses, cette dernière tranche d'âge préfère lire des journaux plutôt que des livres (Süss et al. 2022). De plus, au niveau des spécificités liées au genre, les auteurs remarquent que « les filles sont plus nombreuses à lire régulièrement des livres papier et numériques, les garçons privilégiant les journaux gratuits » (Süss et al. 2022 p. 30).

Même s'il n'est malheureusement pas possible d'effectuer des comparaisons poussées entre ces deux études, étant donné les différents critères sur lesquels elles opèrent (dont les tailles des échantillons et l'exhaustivité des analyses effectuées pour en mentionner que deux), et

également à cause du fait que la lecture n'est pas le point focal de l'étude JAMES, il est néanmoins possible d'effectuer quelques observations à leur sujet. Il est intéressant de relever qu'en Suisse les jeunes qui disent lire dans leur temps libre ne sont que 22% (Süss et al. 2022), alors qu'en France, 50% des garçons et 74% des filles semblent continuer cette pratique dans leur temps libre (Mercier, Boisson et Leray 2024). De plus, comme il a été mentionné plus haut, les deux études remarquent que plus l'âge des adolescents et jeunes adultes augmente, plus ils préfèrent lire des périodiques ou des journaux (Mercier, Boisson et Leray 2024 ; Süss et al. 2022).

4.6 Lecture-plaisir et motivation

La capacité de lire et de comprendre un texte au niveau cognitif n'est pas indicative du degré de motivation à le faire, ni du plaisir éprouvé lors de cette activité. Sans la présence de motivation et de plaisir, il y a de fortes chances que la lecture ne soit pas perçue en tant qu'activité enrichissante et digne d'être poursuivie dans la sphère personnelle, hors du cadre scolaire imposé et du domaine professionnel.

Comme il a été observé plus haut avec les études *Les jeunes français et la lecture* et l'étude JAMES, les pratiques et les expériences des adolescents et les jeunes adultes français et suisses à l'égard de la lecture, et en particulier de celle de fiction effectuée sur papier, reflètent les considérations effectuées lors du chapitre 4.3. De plus, ils ne semblent pas montrer un taux de motivation très élevé pour ce qui concerne la lecture, même si les filles françaises semblent avoir un intérêt plus marqué pour cette activité.

L'objectif du rapport effectué par les chercheuses Clarke et Rumbold sur mandat du National Literacy Trust britannique en 2006 est d'effectuer une méta-analyse expliquant le rôle fondamental du plaisir et de la motivation dans le maintien de l'activité de lecture au fil du temps. Cette méta-analyse a le but de permettre aux professionnels de l'éducation de promouvoir la lecture et la motivation nécessaire à la réussite de cette dernière (Clark et Rumbold 2006). Même si cette étude se focalise sur les enfants, les résultats fournis par les deux chercheuses peuvent donner des pistes intéressantes et utiles pour comprendre les mécanismes liés au plaisir et à la motivation envers la lecture qui sont à l'œuvre chez un public adolescent.

Clark et Rumbold définissent la lecture-plaisir en tant qu'activité « that we do of our own free will anticipating the satisfaction that we will get from the act of reading » (Clark et Rumbold, 2006, p. 6). Le choix est un élément crucial de la lecture-plaisir, car elle s'effectue à travers un texte sélectionné et choisi par le lecteur-lectrice à un moment donné et précis (Clark et Rumbold 2006). La lecture-plaisir est donc un processus actif et créatif lors duquel le lecteur-lectrice entre en dialogue avec le texte de son plein gré, une opération lors de laquelle ils réfléchit et interprète le message selon plusieurs modalités liées à son contexte et à son objectif de lecture (Clark et Rumbold 2006). Il est très intéressant de remarquer les points de contact qui existent entre le concept de la lecture-plaisir proposé par Clarke et Rumbold et le concept de lecture profonde expliqué par la chercheuse en neurosciences Maryanne Wolf et mentionné au début de ce chapitre.

Cela est le cas parce que la lecture-plaisir permet d'entrer en contact avec les propriétés du langage écrit de façon privilégiée grâce au plaisir qui en facilite le traitement cognitif (Clark et Rumbold 2006). Le lecteur-lectrice qui lit pour le plaisir s'imprègne d'un large éventail de mots ainsi que de leur orthographe, et également des structures syntactiques et grammaticales sans la contrainte de devoir agir par obligation et injonction. Ce contact propulsé par le plaisir, s'il est effectué de façon précoce et régulièrement dès l'enfance, permet, selon Clark et Rumbold, un maintien durable de la littératie en parallèle aux apprentissages menés dans le cadre scolaire (Clarke et Rumbold 2006).

Cependant, il est important de souligner que le plaisir de lire est une attitude qui peut se développer à tout âge, même si son ancrage sera plus solide s'il s'agit d'une activité pratiquée depuis l'enfance. Ce plaisir, comme il a été expliqué plus haut, a des fortes chances de diminuer à l'adolescence (*cf. chapitre 4.5*). C'est pour cette raison que, dans le but de maintenir le plaisir de lire au fil des âges, il est primordial qu'un ingrédient en particulier soit toujours présent : la motivation.

4.7 Plaisir et motivation, deux facteurs qui s'influencent

La motivation, déterminante pour mener à bien tout apprentissage, est, dans l'idéal, un ensemble composé majoritairement d'éléments intérieurs qui poussent un individu à agir et à effectuer des actions de façon volontaire (Clark et Rumbold 2006).

Comme l'expliquent Ryan et Deci dans leur théorie de l'auto-détermination, la motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque (Ryan et Deci 2000). Cette théorie affirme que la motivation intrinsèque est alimentée par trois besoins psychologiques fondamentaux : la perception de compétence, la relation aux autres, et l'autonomie, états lors desquels l'individu ressent que ses actions sont déterminées par lui-même et non pas contrôlées par des autres individus ou des forces externes (Ryan et Deci 2000). Une personne intrinsèquement motivée effectuera donc une action parce qu'elle ressent un intérêt personnel envers cette action (Clark et Rumbold 2006). En revanche, une personne extrinsèquement motivée sera poussée à agir à cause de facteurs externes, tels que les résultats, le prestige et d'autres (Clarke et Rumbold 2006).

La motivation intrinsèque est étroitement liée au plaisir en général et, dans le cadre des propos de ce travail, au plaisir de lire, car le plaisir personnel éprouvé en lisant pousse l'individu à lire davantage en dehors de toute récompense externe (Clark et Rumbold 2006). Même si la motivation extrinsèque peut également amener une personne à lire, cette lecture sera tendanciellement plus superficielle qu'une lecture profonde effectuée le plus souvent, quant à elle, d'abord par intérêt personnel (Clark et Rumbold 2006).

Cependant, ces deux types de motivation s'imbriquent l'un dans l'autre dans la majorité des situations. Loin d'être négative, la motivation extrinsèque entre souvent en jeu dans le contexte scolaire par exemple, cadre où l'obtention d'une bonne note et d'un diplôme peut être plus présente dans l'espace psychique et lors des processus cognitifs des individus que le plaisir ressenti pour une certaine activité mandatée par l'école (Ryan et Deci 2000). Toutefois, il n'en reste pas moins que, au niveau de la lecture-plaisir, la motivation intrinsèque est l'élément qui fait la différence (Clark et Rumbold 2006). Les éléments qui motivent la lecture plaisir et propulsent sa fréquence sur le long terme sont, d'après les deux chercheuses, les antécédents

favorables (contextuels), la compréhension de ce qui est lu, et les effets, perçus comme positifs, que l'individu tire de l'expérience de lecture (Clark et Rumbold 2006).

Le facteur social a aussi un impact sur la motivation et sur l'attitude envers la lecture. Plus l'individu est entouré par des personnes qui aiment lire et qui donnent de la valeur à la lecture, plus iel percevra la lecture comme une activité désirable (Clark et Rumbold 2006). Dans ce cadre, les échanges au niveau des lectures auront tendance à être plus fréquents, ce qui amènera l'individu à en effectuer de plus en plus et, ainsi faisant, l'amènera à voir la lecture comme partie intégrante de son quotidien (Clark et Rumbold 2006). Cela est le cas car, selon ce que la professeure Teresa Cremin explique, la lecture est une activité à la fois individuelle, influencée par la motivation extrinsèque et intrinsèque d'un individu, et à la fois sociale, impactée par les opinions et les comportements que les proches ont par rapport à l'acte de lire (Cremin 2023). Les deux chercheuses Clark et Rumbold ont cependant observé que les élèves du primaire se révèlent plus enthousiastes à partager leurs expériences de lecture que les adolescents et les jeunes adultes, tranches d'âges qui correspondent à celles des élèves du secondaire II (Clarke et Rumbold 2006).

4.8 Plaisir, motivation, perception d'efficacité et engagement

Un autre facteur capital au maintien de la motivation, et élément qui propulse le plaisir, est la perception d'efficacité que le lecteur-lectrice éprouve lors du processus de lecture. Cet aspect a été étudié par Falardeau et ses collègues en 2017 dans une recherche menée sur des jeunes québécois âgés de 12 à 17 ans. Cette étude analyse l'impact des stratégies de lecture sur la motivation, l'implémentation de ces premières et les performances en lecture (Falardeau et al. 2017).

Les auteur-e-s de cette étude se basent sur l'effet Mathieu (*cf. chapitre 4.2.1*) pour exprimer leur hypothèse selon laquelle plus un lecteur-lectrice lit avec succès, plus iel sera motivé à lire et, donc, plus iel lira. En revanche, plus un lecteur-lectrice éprouve des difficultés, moins iel sera motivé à lire et moins iel lira. Ces phénomènes permettent aux lecteurs et lectrices compétents de le devenir toujours davantage, et causent la stagnation de ceux qui sont, en revanche, en difficulté (Falardeau et al. 2017). Les jeunes qui sont intrinsèquement motivés par la lecture non seulement lisent à une plus haute fréquence que ceux qui le sont moins, mais iels appliquent des stratégies de lecture efficaces, telles que « souligner les passages importants d'un texte, identifier ses incompréhensions dans un texte, chercher des informations supplémentaires pour clarifier ce qui n'est pas compris » (Falardeau et al. 2017 p. 169). Ces stratégies cognitives, liées aux compétences transversales évoquées au chapitre 4, sont des « opérations complexes qui permettent d'atteindre un but déterminé à l'aide d'une suite d'actions réalisées de manière consciente » (Falardeau et al. 2017 p. 173).

La motivation intrinsèque est influencée par « la perception d'efficacité personnelle », c'est-à-dire la croyance en son habilité à faire quelque chose avec succès (Falardeau et al. 2017 p. 172). Ce type de motivation est également impacté par la « perception de compétence », la capacité d'une personne de se sentir capable de mener à bien une action (Falardeau et al. 2017 p. 172). Plus une personne constate qu'elle est capable de mener à bien une action, plus elle se sentira capable de l'effectuer et, donc, plus la motivation et le plaisir qu'elle retire de cette action, augmentera.

Les auteur-e-s constatent également, similairement à Mercier, Boisson et Leray (*cf. chapitre 4.5.3.1*), que la motivation intrinsèque et le plaisir éprouvés lors de la lecture ont tendance à diminuer lorsque les jeunes grandissent (Falardeau et al. 2017). Les deux facteurs qui influencent ce phénomène sont, selon les chercheurs et chercheuses, l'augmentation des exigences au niveau des attentes en lecture ; la perception de diminution d'autonomie lorsque les adolescents et les jeunes adultes en ont de plus en plus besoin afin d'affirmer leur identité ; et la croissance de la motivation extrinsèque (Falardeau et al. 2017). Les auteur-e-s soulignent qu'il est important de soutenir la motivation envers la lecture pendant toute la scolarité, et en particulier à l'adolescence où elle peut se voir confronté à une diminution importante (Falardeau et al. 2017). Les chercheurs et chercheuses observent également qu'il serait bien que les stratégies de lecture soient activement enseignées et entraînées dans le cadre scolaire des élèves de 15 à 17 ans (Falardeau et al. 2017).

La motivation intrinsèque est également liée à l'engagement qui, à son tour, émerge de l'attribution de valeur et de sens à une action particulière. Selon les chercheurs Froiland et Oros, quand les élèves comprennent « *how the task they are learning in school is relevant to achieving future goals [...] they are more likely to be engaged [in that task]* » (Froiland et Oros 2014 p. 122). Un-e lecteur-lectrice engagé-e qui ressent de la motivation intrinsèque fera donc preuve d'une persévérance plus marquée face aux défis posés par la lecture que ceux qui sont beaucoup moins intrinsèquement motivés. Cette aptitude leur permettra de s'améliorer au niveau de la « *comprehension and strategy use, both key components of achievement in reading* » (Froiland et Oros 2014 p. 122).

Selon Cremin, il est important que les professionnel-le-s qui accompagnent les élèves adolescents et jeunes adultes dans leur développement en tant que lecteurs et lectrices fassent elleux-mêmes preuve de persévérance sur le long terme, car devenir un lecteur-lectrice intrinsèquement motivé est un processus long et non pas sans obstacles (Cremin 2023).

4.9 Lecture en tant que cause nationale : l'exemple de la France

La conscience de l'importance des facteurs présentés plus haut, couplés avec les constats apportés par les études PIRLS 2021 et PISA 2022 à l'égard de la littératie, ont renforcé l'intérêt de plusieurs pays pour la lecture en tant que vecteur de littératie et des compétences transversales qu'elle entraîne, et en particulier lors de ces deux dernières années. La France s'est intéressée spécifiquement aux effets bénéfiques de la lecture et a décidé de lancer une action spécifique d'encouragement à la lecture au niveau national.

Appelé *#10marsjelis*, cet événement fédérateur consiste en un quart d'heure de lecture effectuée lors d'une date spécifique et à l'échelle nationale. Lancée par le CNL, avec le soutien du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, et en partenariat avec l'association *Silence, On Lit !*, cette action récurrente a été mise en place pour la première fois le 10 mars 2022. Calquée sur la formule proposée par l'association, l'événement *#10marsjelis* appelle tous les Français à arrêter leurs activités pour lire pendant 15 minutes, le même jour (Centre national du livre 2022). Cette initiative a servi de contexte à diverses actions en faveur de la lecture menées par plusieurs acteurs provenant du monde du livre, telles que des bibliothèques-médiathèques, des librairies et des associations (Centre national du livre 2022).

L'événement a été reconduit en 2023 (Centre national du livre 2023a), le 10 mars, et en 2024, le 12 mars (Centre national du livre 2024). Lors de chacune des éditions de cet événement, la lecture a été proposée sous l'angle de l'échange. En effet, le CNL a encouragé les participants depuis le début à partager leur moment de lecture, via une photo, une vidéo, un post et d'autres modalités encore via les réseaux sociaux (Centre national du livre 2022 ; 2023a ; 2023b ; 2024). Cette pratique n'a pas seulement le but d'augmenter la visibilité de #10marsjelis, mais également de rapprocher les lecteurs participants en leur permettant de partager leurs expériences et d'échanger à ce sujet, grâce aussi au mot-dièse '#10marsjelis' (Centre national du livre 2022 ; 2023a ; 2023b ; 2024).

4.10 Promotion de la lecture en Suisse romande

Même si la Suisse n'a pas institué, à ce jour et pour l'instant, un événement fédérateur autour de la lecture d'ouvrages écrits comme l'a fait la France, elle propose néanmoins plusieurs actions en faveur de la lecture. Avant de se lancer dans l'exploration des événements qui se profilent sur le territoire romand, il est d'abord essentiel de définir ce que l'on entend par le terme 'promotion de la lecture'. Ce domaine, dans lequel s'insère également le dispositif SOL, est très vaste et composé de plusieurs typologies d'actions. Ces dernières varient selon le public cible, selon le mode de lecture employé, et selon le type d'événement qui propulse la promotion de la lecture.

Dans le but de définir ce qu'est la promotion de la lecture, une définition a été conçue et proposée à ce propos. La promotion de la lecture est l'ensemble d'actions, d'activités et de projets qui ont le but d'éveiller et de cultiver le goût pour la lecture chez un public donné. Ces publics varient selon la typologie de promotion : certaines sont conçues pour un public enfant, adolescent, adulte, avec ou sans besoins spécifiques, et d'autres encore.

Une seule autre source, parmi celles qui ont été pu être repérées dans un cadre temporel défini, propose une définition du terme 'promotion de la lecture'. Selon la Conférence des chefs de service et délégués aux affaires culturelles (CDAC), chapeautée par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), la promotion de la lecture est « l'ensemble des actions qui établissent des passerelles entre le livre, la lecture et différents publics » (Conférence des chefs de service et délégués aux affaires culturelles 2017 p. 1). Ces actions sont :

« adaptées aux intérêts et besoins des publics ciblés en vue de favoriser une appropriation personnalisée du livre et de la lecture (tournées de lectures-débats, performances littéraires, ateliers d'écriture, festivals, concours) » (Conférence des chefs de service et délégués aux affaires culturelles 2017 p. 1).

Selon Valéry Schmocker, chargée de mission pour l'enseignement de la lecture pour le niveau scolaire obligatoire dans le canton de Neuchâtel, la promotion de la lecture agit sur la motivation que les participant-e-s éprouvent envers l'acte de lire en favorisant des situations qui pourraient permettre aux élèves d'éprouver du plaisir, moteur perpétuel de la lecture (Schmocker [2021?]).

La Confédération, à travers l'Office fédéral de la culture (OFC), chapeaute la promotion de la lecture en tant que pratique liée à la culture. Dans ce cadre, la Confédération

« 'soutient des organisations et institutions nationales œuvrant à la promotion de la lecture' et s'occupe également de 'financer des projets de promotion de la lecture en liaison étroite avec des bibliothèques et des écoles' » (Office fédéral de la culture 2019).

L'Office fédéral de la culture souligne que les adolescents et les jeunes adultes sont un public particulièrement prioritaire pour ce qui concerne la promotion de la lecture, et spécifiquement « ceux qui arrivent au terme de leur scolarité obligatoire et qui entament une formation professionnelle » (Office fédéral de la culture 2019). Cela est le cas car, selon cette entité, « l'école professionnelle est la dernière occasion de se familiariser avec des textes littéraires » (Office fédéral de la culture 2019).

Le domaine scolaire est un milieu particulièrement propice à la promotion de la lecture et à la promotion de la littératie qui va avec. En 2017 la CIIP a ratifié, sur proposition de la CDAC, un règlement au sujet de la promotion du livre et de la lecture pour la période 2017-2019 (Conférence des chefs de service et délégués aux affaires culturelles 2017). L'objectif de ce règlement est de renforcer les projets axés sur la lecture qui étaient implémentés au moment de l'émission de cette directive et, en particulier, les projets « susceptibles de se déployer par une mise en réseau et une collaboration accrue, entre eux et avec d'autres partenaires » (Conférence des chefs de service et délégués aux affaires culturelles 2017 p. 1). Dans le but de soutenir ces projets, la CDAC encourage également « le développement de partenariats intercantonaux et/ou interprofessionnels afin d'élargir leur action à l'échelle du territoire romand » (Conférence des chefs de service et délégués aux affaires culturelles 2017 p. 1).

Toutefois, plusieurs événements de promotion de la lecture proposés dans le milieu scolaire semblent s'adresser majoritairement au degré de scolarité obligatoire. Clark et Rumbold ont observé, similairement à ce qui avait déjà été mentionné plus haut dans ce chapitre (*cf.* 4.6), que les élèves du primaire se révèlent souvent plus enthousiastes concernant plusieurs types d'activités liées à la lecture et à sa promotion que les adolescents et les jeunes adultes (Clark et Rumbold 2006).

Cependant, Schmocker remarque que la promotion de la lecture dans une institution scolaire du degré obligatoire n'est pas non plus sans difficulté. Selon elle, la promotion de la lecture peut paraître, même dans ce cadre, « audacieuse » car « quoi de plus intime et subjectif que le plaisir de lire ? » (Schmocker [2021?]). Cette affirmation fait écho, même si les individus concernés ici sont des enfants, aux considérations présentées plus haut (*cf. chapitre 4.5*) pour ce qui concerne la période complexe de l'adolescence. Cela montre que, effectivement, aborder la sphère privée dans laquelle la lecture s'imbrique, n'est pas nécessairement une opération aisée dans le milieu scolaire, même pour les enfants. Toutefois, selon Valéry Schmocker, persévérer dans cette initiative vaut le coup, et le canton de Neuchâtel s'y dédie depuis plusieurs années (Schmocker [2021?]).

La persévérance semble être une direction à privilégier aussi pour Anne Froidevaux, même si elle observe que promouvoir la lecture auprès d'un public adolescent est moins aisé que de le faire avec un public enfant (Froidevaux 2010). Un des éléments qui, selon Froidevaux, journaliste scientifique travaillant pour l'Institut de recherche et de documentation pédagogique de Neuchâtel, met un frein au développement d'actions de promotion de la lecture à destination des adolescents et des jeunes adultes est la réputation de public 'compliqué' qu'ont ces derniers, considérés « plus difficile[s] à toucher et à impliquer que les jeunes enfants » (Froidevaux 2010 p. 10). Ces considérations font écho aux résultats des deux études

présentées plus haut concernant la diminution de l'intérêt envers la lecture éprouvé par un taux non négligeable d'adolescents et jeunes adultes (*cf. chapitres 4.5.3.1 et 4.5.3.2*).

Les actions de promotion de la lecture en Suisse romande visent effectivement, dans la majorité des cas, un public provenant de l'école primaire, maximum secondaire I/cycle d'orientation (Froidevaux 2010). Selon Anne Froidevaux, une des grandes lacunes de la promotion de la lecture en Suisse romande réside dans le fait que les actions proposées ne sont généralement pas conçues, dès le départ, pour un public plus âgé d'adolescents, voire de jeunes adultes (Froidevaux 2010). Selon la chercheuse, cela est problématique car le développement de la lecture ne s'arrête pas à la fin de la scolarité obligatoire et que, bien au contraire, la lecture « implique l'acquisition de compétences diverses tout au long de la scolarité » (Froidevaux 2010 p. 10).

Selon Froidevaux, les préoccupations soulignées par l'étude PISA menée en 2000 étaient déjà bien connues sur le terrain (Froidevaux 2010). Les acteurs qui s'occupent en première ligne de la promotion de la lecture, c'est-à-dire des « enseignant-e-s, mais aussi bibliothécaires, chercheurs/euses ou encore formateurs/trices » (Froidevaux 2010 p. 1) se questionnaient à ce propos depuis un long moment, et étaient en train de travailler sur plusieurs façons de remédier aux lacunes en lecture rencontrées chez les élèves adolescents (Froidevaux 2010). Selon l'autrice, l'importance de l'enquête PISA ne réside pas uniquement dans les informations qu'elle présente, mais peut-être plus encore dans l'attention qu'elle capte, en particulier du « grand public et du monde politique » (Froidevaux 2010 p. 1). Au niveau Suisse, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) avait lancé un plan d'action en 2003 pour favoriser l'enseignement de la lecture tout au long des degrés de formation (Froidevaux 2010). Cependant, Froidevaux ne précise pas si cela ne concerne que la formation obligatoire, ou si le post-obligatoire était aussi concerné. Et, de plus, il n'a pas été possible de vérifier cet aspect car le lien qui menait au plan d'action mentionné dans l'article n'était malheureusement plus actif.

L'environnement romand de promotion de la lecture est, comme le souligne Froidevaux, « vaste » et « complexe » (Froidevaux 2010 p. 2). Les acteurs impliqués sont nombreux : « associations », « organisations », « bibliothèques », « librairies », la « recherche en éducation [et] de l'instruction publique des cantons » (Froidevaux 2010 p. 2). À cause de cela, il n'est pas évident de savoir qui dicte, qui coordonne et qui implémente quelles actions (Froidevaux 2010). De surcroît, chaque canton est libre d'implémenter les solutions estimées plus appropriées pour ce qui concerne les besoins de ce dernier, les mesures proposés par la CDIP n'étant pas obligatoires (Froidevaux 2010).

Même si les actions menées par les cantons romands ne sont pas forcément homogènes, il est néanmoins important de préciser qu'il y a des socles communs tels que « l'implication des enfants dans le processus d'apprentissage », le « rôle de la famille » et de la « langue d'origine » pour ce qui concerne la lecture (Froidevaux 2010 p. 4).

L'implication des élèves est un élément capital pour ce qui concerne le succès d'une action de promotion de la lecture. Un exemple de projet de promotion de la lecture structuré autour des apports des élèves est celui lancé par David Bürki, « délégué à la promotion de la lecture du canton de Neuchâtel » (Froidevaux 2010 p. 4) au primaire en 2010. Le but de ce projet était d'encourager les enseignant-e-s à mener une réflexion avec leurs élèves concernant les raisons qui motivent ces derniers à lire (Froidevaux 2010 p. 4). Ces idées ont été recueillies

dans l'ouvrage *101 bonnes raisons d'aimer lire*, publié aux éditions La Joie de Lire (Froidevaux 2010). Les idées proposées par les élèves montrent qu'on peut lire par plaisir, mais également pour obtenir des avantages utilitaires, aussi bien individuels que collectifs (Froidevaux 2010).

Un autre exemple d'initiative de promotion de la lecture et du goût de lire à destination des élèves du primaire et du secondaire I-cycle d'orientation consiste en la semaine de lecture conçue par le Syndicat des enseignant-es romand-es (SER) qui collabore avec la CIIP (Syndicat des enseignant-es romand-es 2024). L'initiative consiste en une semaine (du 18 au 24 mars 2024 pour cette année) de découverte de plusieurs ouvrages adaptés aux élèves cibles et axée autour d'une thématique choisie par les enseignant-es (Syndicat des enseignant-es romand-es 2024).

4.11 Initiatives de promotion de la lecture pour les adolescents et les jeunes adultes en Suisse romande

Les informations présentées plus haut montrent que, à ce jour, les actions de promotion de la lecture semblent viser le domaine de l'enseignement obligatoire plutôt que le post-obligatoire. Ce constat est valide non seulement au niveau des actions effectuées sur le terrain, mais également pour ce qui concerne les priorités des instances décisionnelles. Par exemple, le site pédagogique de l'enseignement genevois cite, lui aussi, uniquement l'école primaire et le cycle d'orientation en tant que degrés concernés par la conférence intitulée *La promotion de la lecture en Suisse : potentiels et défis* qui a eu lieu à Berne le 3 mai 2023 (Services écoles-médias 2023).

Cependant, même si ces actions ne sont pas du tout majoritaires, il existe en Suisse romande des initiatives de promotion de la lecture qui s'adressent à un public d'adolescents (c'est-à-dire composé, dans ce cas, d'individus âgés de plus de 14 ans) et de jeunes adultes.

Les deux initiatives les plus connues en ce sens sont, premièrement, le Prix RTS Ados, organisé et mis en place par l'Institut suisse jeunesse et médias (ISJM). Ce concours, « démarche littéraire, sociale et démocratique » (Institut suisse jeunesse et médias 2024) a pour but de permettre aux adolescents d'échanger, analyser et débattre autour une sélection d'ouvrages effectuée par des « bibliothécaires, [des] libraires, et des responsables du prix au sein de l'ISJM et de la RTS » (Institut suisse jeunesse et médias 2024). L'objectif de ce processus de discussion autour des ouvrages est d'élire le livre gagnant (Institut suisse jeunesse et médias 2024). Cependant, ce dispositif de promotion de la lecture se destine principalement aux « adolescent-e-s de 13 à 15 ans » (Institut suisse jeunesse et médias 2024), segment qui ne correspond pas à l'ensemble des élèves fréquentant le secondaire II.

La deuxième initiative, le Roman des Romands, est, quant à elle, la seule grande action de promotion de la lecture qui s'adresse uniquement à un public appartenant aux tranches d'âge des élèves fréquentant le secondaire II. Le Roman des Romands est un prix littéraire fondé en 2009 et organisé par l'association du même nom (Association pour le Roman des Romands, 2024). Cette initiative est soutenue par l'OFC, la CIIP, et la CDAC, sous-conférence spécialisée de la CDIP. Action de promotion de la lecture conçue exclusivement pour un public de secondaire II et ciblant « collégiens, gymnasiens, lycéens, élèves d'écoles professionnelles », le Roman des Romands valorise la « littérature contemporaine de Suisse romande » et le « lien entre les auteurs et leur public » (Association pour le Roman des Romands, 2024).

Les enseignant-e-s intéressé-e-s sont invité-e-s à prendre contact avec l'association afin d'inscrire leurs classes et de lancer le projet. Le processus consiste en l'étude, en classe, d'une sélection d'ouvrages d'auteurs et d'autrices romands participant à l'initiative (Association pour le Roman des Romands, 2024). Accompagnés de leur enseignant-e, les élèves travaillent sur ces ouvrages, les analysent et mènent des discussions concernant leur contenu. Les classes qui intègrent le Roman des Romands participent au « grand jury » qui a pour mission de sélectionner l'ouvrage gagnant (Association pour le Roman des Romands, 2024).

4.12 Promotion de la lecture au Québec

Malgré la pénurie d'initiatives suisses romandes de promotion de la lecture visant explicitement et uniquement la tranche d'âge qui fréquente le secondaire II, il est très intéressant de voir que, dans l'aire francophone, il y a des pays qui ciblent le public adolescent et jeune adulte de façon spécifique, fréquemment et sur la durée, quant aux actions de promotion de la lecture. C'est l'exemple du Québec, qui propose plusieurs parcours de promotion de la lecture individualisés et personnalisables à destination des individus âgés entre 15 et 20 ans.

L'un de ces projets, *Lire pour le plaisir !*, est une action de recherche mandatée par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et mise en œuvre par les Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec (IRC). Ces instances s'appuient sur le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), un des organes de l'IRC qui collabore particulièrement avec les établissements scolaires (Centre de transfert pour la réussite éducative 2017). Outre l'éveil des enfants âgés de 0 à 9 ans autour de plusieurs activités centrées sur la lecture, et l'accompagnement de leurs parents, le deuxième objectif principal du projet consiste à « accroître et maintenir l'intérêt pour la lecture chez les jeunes de 10 à 20 ans » (Centre de transfert pour la réussite éducative 2017). Ce projet dispose donc d'un volet axé sur les enfants, et d'un autre axé tout particulièrement sur les adolescents et sur les jeunes adultes.

Pour mener à bien ses projets, le CTREQ fournit aux professionnel-le-s liés à la lecture des ébauches et des pistes d'idées modulables selon le contexte dans lequel opèrent les acteurs-actrices qui sont en contact avec les jeunes visés (Centre de transfert pour la réussite éducative 2017). Concrètement, le CTREQ a dressé, dans le cadre de ce projet, un inventaire des pratiques susceptibles d'intéresser les jeunes de 10 à 20 ans catégorisés en tant que « faibles lecteurs » ou « à risque » (Centre de transfert pour la réussite éducative 2017 p. 6). Chacune de ces pratiques est présentée sous forme de fiche. Chaque fiche est reliée aux facteurs motivationnels que la pratique travaille, aux objectifs de cette dernière, et à des exemples d'initiatives inspirantes (Centre de transfert pour la réussite éducative 2017). En même temps, le CTREQ a également rédigé un répertoire d'outils utiles pour intéresser les adolescents et les jeunes adultes à la lecture, ainsi qu'une liste de conseils pratiques à destination des acteurs et actrices impliqués dans la promotion de la lecture, tels que les « bibliothèques, organismes communautaires, écoles, familles » (Centre de transfert pour la réussite éducative 2017 p. 6).

D'autres activités et pratiques de promotion de la lecture visant un public de 14 à 20 ans sont proposées par le mouvement collectif canadien A Go, On Lit ! (AGOL) en faveur de la lecture et du développement du plaisir et du goût de lire (A Go, On Lit ! 2021 ; 2024). Créé par les

Partenaires pour la réussite éducative dans les Laurentides, et implémentée par les Instances régionales de concertation en persévérance scolaire et en réussite éducative, cette initiative a pour mission « d'aller à la rencontre des jeunes de 14 à 20 ans pour leur faire découvrir la lecture sous un autre visage » (A Go, On Lit ! 2021 p. 3). Ce mouvement encourage l'engagement des jeunes et désire « provoquer un changement de comportement positif face à la lecture à partir de leurs intérêts personnels » (A Go, On Lit ! 2021 p. 3).

Dans le concret, AGOL est une « campagne numérique multiplateforme » où les jeunes sont invités à effectuer des tests ludiques dans le but de découvrir leur « profil de lecteur » (A Go, On Lit ! 2021 p. 3). Une fois qu'ils ont reçu leur alignement avec un profil de lecteur spécifique, des suggestions de lectures leur sont proposées sur la base de leurs intérêts personnels (A Go, On Lit ! 2024). AGOL propose également, et similairement au CTREQ, des fiches pratiques recueillies et organisée dans *À Go, On Lit! Recueil d'activités pas pédagogiques* (A Go, On Lit ! 2021 p. 4). Conçues pour sortir du cadre strictement pédagogique, les activités proposées ont l'objectif « d'assurer le plaisir de lire à travers un angle ludique » tout en s'alignant avec « le programme de français, langue d'enseignement du niveau secondaire et collégial » (A Go, On Lit ! 2021 p. 4).

En conclusion, les bienfaits scientifiquement prouvés de la lecture, leurs articulations à l'intérieur d'initiatives de promotion de la lecture, et l'impact que ces deux éléments ont sur le niveau de littératie montrent qu'il est primordial que les adolescents et les jeunes adultes continuent à lire, indépendamment du support (papier ou numérique) et indépendamment du contenu, bien que certains ouvrages demandent plus que d'autres le déploiement d'une lecture profonde (Wolf 2023). Et même dans dernier cas, il vaut mieux accompagner les publics cible vers ces ouvrages à travers des lectures qui sont susceptibles de se rattacher vraiment à leurs intérêts réels.

Cependant, concevoir et mettre en place des actions de promotion de la lecture en ce sens est-il un effort compatible avec les missions des établissements scolaires du secondaire II et de leurs services documentaires ?

Le chapitre 5 va donner une réponse à cette question.

5. *Silence, On Lit !* et les missions des établissements du secondaire II et des leurs services documentaires : quels sont les liens ?

« Lire et faire lire où cela semble nécessaire et évident, mais également là où cela ne semble ni nécessaire ni évident » (Dicker 2023 p. 10)

Même si la promotion de la lecture est la source de bienfaits scientifiquement prouvés qui travaillent plusieurs compétences transversales indispensables pour réussir dans une société de l'information telle que la nôtre, il est tout de même nécessaire de se poser la question suivante : est-ce le rôle d'un établissement du secondaire II de cultiver les compétences présentées au chapitre 4, en promouvant la lecture à travers un dispositif tel que SOL ?

Comme il a été expliqué plus haut (*cf. chapitre 2.2*), SOL est un dispositif de promotion de la lecture basé sur une formule appliquée majoritairement dans les établissements scolaires du primaire et du secondaire I-cycle d'orientation. Les tranches d'âge concernées par la scolarité obligatoire ont des besoins, des intérêts et des aspirations qui diffèrent de ceux des adolescents et des jeunes adultes. Ces derniers, comme il a été expliqué plus haut (*cf. chapitre 4.5*), ont besoin d'exercer une plus grande autonomie, de se questionner et de former leurs propres opinions sur la base d'éléments vérifiables et validés scientifiquement.

C'est pour cette raison que la formule du dispositif telle qu'elle est proposée par l'association *Silence, On Lit !* risque d'être perçue par cette tranche d'âge comme étant contraignante, comme il a été constaté lors des sondages effectués par le comité SOL du CEC André-Chavanne (*cf. chapitre 3*). Cela est le cas car ces adolescents et jeunes adultes vivent majoritairement dans un contexte qui les prédispose à avoir des pratiques, et à trouver du plaisir, dans des activités qui sont extrêmement similaires à celles des adolescents et jeunes adultes qui ont participé à l'étude mandatée par le CNL (*cf. 4.5.3.1*), et à celles qui émergent de l'étude JAMES 2022 (*cf. 4.5.3.2*).

Effectuer SOL en n'utilisant que des ouvrages imprimés, et sans un accompagnement concomitant, risque donc d'être un défi très difficile à relever pour des adolescents et jeunes adultes qui, très souvent, ont l'habitude d'effectuer un grand nombre de leurs activités de loisirs dans un environnement uniquement numérique. Et, de plus, ces jeunes n'ont pas nécessairement construit un haut degré de familiarité avec le livre et les textes imprimés au préalable et hors du contexte scolaire.

Cependant, même si la formule du dispositif SOL n'est pas forcément compatible avec le contexte de ce public, cela ne signifie pas que les encourager à se rapprocher de la lecture, tout support confondu, et de développer les compétences qui se travaillent grâce à cette dernière n'est pas une chose utile, bien au contraire. De plus, l'implantation de SOL à travers sa formule originale a permis d'identifier les éléments qui posent un défi à un grand nombre d'élèves du secondaire II. Cela est très positif car une telle observation permet d'entamer une réflexion au sujet des pistes d'action envisageables pour accompagner ce public par la suite, mais dans un périmètre défini par des critères de faisabilité et de pertinence.

Afin de répondre à la question soulevée plus haut et de déterminer si la promotion de la lecture, de l'intérêt vers cette dernière, et des compétences transversales qui en découlent est une activité pertinente au sein du secondaire II, il est d'abord nécessaire de cerner et d'analyser

les missions de ce degré d'enseignement, de ses établissements scolaires et de leurs services documentaires.

5.1 Missions générales de l'école publique

Avant de se lancer dans l'analyse des missions et objectifs du degré secondaire II, il est d'abord utile de rappeler les finalités générales de l'école publique en tant que macro-institution qui englobe tous les degrés de scolarité. L'école publique a six missions fondamentales stipulées dans la Loi sur l'instruction publique (LIP) :

- donner à tous les élèves les meilleurs cadres et moyens nécessaires à l'acquisition de connaissances et compétences, tout en se prodiguant afin d'instaurer en eux « le désir permanent d'apprendre et de se former » (LIP 2016, art.10, al.1a)
- accompagner tout élève dans le développement de sa personnalité, sa créativité et ses aptitudes (LIP 2016, art.10, al.1b)
- respecter « les choix de formation des élèves » (LIP 2016, art.10, al.1c)
- préparer tout élève à la vie citoyenne et professionnelle, en permettant à elleux de développer et affiner leurs « sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance de jugement » (LIP 2016, art.10, al.1d)
- attiser en chaque élève le respect et la tolérance envers les autres, le sens de la collaboration et un vif intérêt envers le développement durable (LIP 2016, art.10, al.1e)
- corriger/rectifier les inégalités des chances concernant la réussite scolaire durant tout le parcours de formation (LIP 2016, art.10, al.1f)

Il est intéressant de remarquer que les missions décrites aux alinéas 1a, 1b et 1d de l'article 10 nécessitent des compétences apprises à travers la lecture afin de pouvoir être accomplies. Cette observation sera développée plus bas.

5.2 Mission du secondaire II, degré d'enseignement post-obligatoire

Les missions principales du degré secondaire II sont celles

« d'approfondir et d'élargir les connaissances et les compétences acquises au terme de la scolarité obligatoire en vue de l'obtention d'un certificat reconnu garantissant l'accès aux filières de formation des degrés tertiaires A et B ou à la vie professionnelle » (LIP 2016, art.16, al.1).

En tant que domaine scolaire qui permet aux élèves de se 'spécialiser' à la suite du parcours obligatoire qui fait office de 'tronc commun', le secondaire II nécessite de s'appuyer sur des connaissances et compétences préalables afin de permettre aux élèves d'obtenir un diplôme spécifique à la voie de formation qu'ils ont choisie. De plus, étant donné que la certification est la finalité principale du secondaire II, l'article 16 de la LIP implique qu'être à même de suivre le programme qui conduit à l'obtention du diplôme délivré par la filière suivie est un critère indispensable.

5.3 Missions des filières de formation du secondaire II

Avant de procéder, il est tout de même judicieux d'expliciter les missions des voies de formation présentées lors du chapitre 3.

5.3.1 Formation professionnelle

Selon le Centre de services pour la formation professionnelle et l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO), la mission de cette voie de formation professionnelle consiste à permettre aux élèves d'obtenir des connaissances et des compétences dans le but « d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires à l'exercice d'un métier » (Centre de services pour la formation professionnelle et l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière [2024?a]).

5.3.2 Formation générale

La voie de formation générale a pour mission de permettre aux élèves inscrits « [d']accéder ensuite à des formations tertiaires » (Centre de services pour la formation professionnelle et l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière [2024?b]).

5.3.2.1 Ecoles de maturité gymnasiale

Le but des collèges²⁷ est donner aux élèves qui poursuivent cette voie d'avoir accès à une formation ultérieure au sein d'une université ou d'une haute école spécialisée (Centre de services pour la formation professionnelle et l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière [2024?b]).

5.3.2.2 Ecoles de culture générale

Similairement aux collèges, ces établissements scolaires ont l'objectif de permettre aux élèves qui les fréquentent d'accéder immédiatement à une formation ultérieure mais, dans ce cas, uniquement au sein des hautes écoles spécialisées (Centre de services pour la formation professionnelle et l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière [2024?b]).

5.3.2.3 Formation pré qualifiante

Le service de l'accueil de l'enseignement secondaire II (ACCES II) a premièrement la mission d'enseigner le français aux élèves récemment arrivés sur le canton de Genève (Département de l'instruction publique, de l'orientation et de la jeunesse 2020). Ensuite, la deuxième mission de ce service est de préparer les élèves à intégrer une voie de formation standard. Pour ce qui concerne les Classes d'insertion professionnelle (CIP), le service les prépare à rejoindre une formation professionnelle. Les Classes d'insertion scolaire (CIS), en revanche, préparent les élèves à intégrer la formation générale (Département de l'instruction publique, de l'orientation et de la jeunesse 2020).

Les missions présentées ci-avant montrent que les établissements du secondaire II ont besoin de se baser sur un degré de littératie suffisant et acquis au préalable afin de dispenser les programmes de formation qui aboutissent à des certifications. Afin de parvenir au diplôme, tout élève doit, en plus des connaissances et compétences issues des matières traitées au secondaire I-cycle d'orientation, non seulement être à même de déchiffrer et comprendre les textes écrits, mais doit également avoir développé les compétences issues de la lecture

²⁷ terme utilisé dans le canton de Genève pour désigner le lycée ou le gymnase

présentées plus haut (*cf. chapitre 4*). Cela signifie que la promotion de la lecture, bien que vecteur du niveau de littératie dont l'enseignement a besoin, ne peut pas être le seul point focal d'un établissement du secondaire II.

Cependant, il est important de remarquer que le système éducatif public, dont le secondaire II fait partie, a également des missions transversales qui sont partagées par tous les degrés de scolarité, et qui sont promues tout au long du parcours de formation. Comme indiqué au début de ce chapitre, les trois missions énoncées aux alinéas 1a, 1b et 1d de l'article 10 de la LIP préconisent et stipulent que l'école a pour objectif d'accompagner les élèves afin qu'ils puissent développer des aptitudes qui se construisent tout au long de la scolarité. Ces capacités se construisent également en parallèle à travers les connaissances et compétences bâties lors des programmes des différentes matières d'enseignement (LIP 2016).

L'aboutissement de ces missions implique, parmi d'autres actions, l'encouragement continu à la lecture en tant que moyen à travers lequel il est possible d'apprendre et de se former tout au long de la vie (LIP 2016, art.10, al.1a). La lecture travaille également, et de façon privilégiée, les aptitudes nécessaires à l'apprentissage mentionnées au chapitre 4, telles que la concentration, le raisonnement structuré, la mémorisation, l'analyse et l'esprit critique (LIP 2016, art.10 al.1b). Ces mêmes aptitudes sont aussi fondamentales à la participation active à la vie citoyenne et professionnelle (LIP 2016, art.10 al.1d). Pour ce qu'il en est de la « créativité » mentionnée à l'alinéa 1b, c'est encore une fois la lecture qui travaille la capacité d'effectuer des liens inédits entre plusieurs éléments et l'empathie, ingrédients indispensables à toute aptitude d'innovation (LIP 2016, art.10 al.1b). Ces deux aspects se développent à travers le contact avec les ouvrages de fiction (Desmurget 2023) mais également à travers tout type d'ouvrages, dont les ouvrages documentaires (Wolf 2023).

5.3.3 Lecture, compétences transversales et PER

De plus, les aptitudes mentionnées ci-avant sont explicitées dans le Plan d'Etudes Romand (PER), référentiel d'enseignement issu du projet pédagogique évolutif mené par la CIIP. L'objectif de ce plan d'études est d'harmoniser le cursus d'apprentissage de l'école obligatoire dans les sept cantons romands (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin 2010a). Présentées en tant que 5 capacités transversales qui se développent simultanément dans toutes les matières d'enseignement de façon parallèle, ces aptitudes « traversent à la fois les domaines d'apprentissage et l'ensemble de la scolarité » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin 2010b). Sur les 5 capacités, deux d'entre elles, la collaboration et la communication, sont des compétences sociales, alors que les autres trois, la démarche réflexive, la pensée créatrice et les stratégies d'apprentissages, sont des compétences individuelles (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin 2010b).

Ces trois dernières compétences se travaillent tout particulièrement par le biais de la lecture, soit-elle documentaire ou de fiction/littéraire. Cela est le cas car, comme l'expliquent Legault et ses collègues, la lecture implique le déploiement de stratégies de littératie, c'est-à-dire des « enchaînement[s] d'actions cognitives et métacognitives réalisé[es] par l'élève de manière consciente ou non », et calquées sur ces compétences transversales (Legault et al. 2022).

La démarche réflexive, définie en tant que la capacité à « prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin 2010c), est essentielle à la construction de l'esprit critique. Cette aptitude se bâtit à travers des processus qui s'effectuent majoritairement à partir de textes écrits, tels que « cerner la question [et] les enjeux », « identifier les faits et en vérifier l'exactitude » et les mettre en perspective, « faire une place au doute et à l'ambiguïté » et « explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin 2010c).

Le développement de la pensée créatrice, c'est-à-dire le « développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin 2010d) se base lui aussi sur des éléments liés à la lecture, comme dans le cas de la démarche réflexive. Les processus à déployer dans ce cas sont, par exemple, « faire une place au rêve et à l'imaginaire », « harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires » et « identifier et apprécier les éléments originaux d'une création » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin 2010d).

Quant aux stratégies d'apprentissage, définies en tant que la « capacité d'analyser, de gérer et d'améliorer ses démarches d'apprentissage ainsi que des projets en se donnant des méthodes de travail efficaces » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin 2010e) le même principe s'applique, car les processus à mettre en place pour développer cette compétence se travaillent, encore une fois, à travers la lecture. Parmi les éléments mentionnés se trouvent « percevoir les éléments déterminants du contexte et les liens qui les unissent », « mettre des hypothèses », « distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir » et « persévérer et développer son goût de l'effort » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin 2010e).

Même si ces compétences peuvent bien sûr être cultivées avec d'autres outils et approches qui se distinguent de la lecture, cette dernière offre un cadre particulièrement propice à cette opération car la pratique d'une lecture profonde présuppose le déploiement de ces actions.

Il est important de remarquer que, même si ces aptitudes sont présentées dans le PER, curriculum qui s'applique au domaine obligatoire, cela ne signifie pas que les élèves ont terminé de les développer à la fin du secondaire I-cycle d'orientation. Au contraire, le secondaire II a l'objectif, tel que décrit dans la LIP mentionnée plus haut, d'affiner ces connaissances et compétences construites par les élèves lors de leur passage dans le volet obligatoire de la scolarité (Kirsten 2019).

De plus, même si le domaine obligatoire s'arrête à la fin du cycle orientation, les élèves qui sortent du secondaire I n'ont pas encore atteint la majorité. Cette information est très importante car, selon l'article 37 concernant l'obligation d'instruction promulgué dans la LIP, les élèves « ont l'obligation jusqu'à l'âge de la majorité au moins d'être inscrits à une formation » (LIP 2016, art. 37, al.3).

Etant donné que les élèves qui terminent le cycle d'orientation ont, au niveau standard, 15 ans, cela signifie que les adolescents doivent suivre une formation au moins jusqu'à 18 ans.

À la lumière de cette information, il est possible de supposer que le secondaire II est, sous un certain angle, encore lié au périmètre concerné par l'obligation de formation. Cela implique que la majorité des élèves fréquentant le secondaire II sont encore en train de développer les compétences qui leur donneront accès au monde professionnel ou des études supérieures. Etant donné que les compétences transversales issues de la lecture font partie des capacités qui sont en train de se construire durant cette période de la vie, il est d'autant plus important que le secondaire II puisse garantir un accompagnement pour ce qui concerne ces compétences de base.

Cela signifie que, même si la poursuite du programme est une partie très importante de la mission du secondaire II, donner aux élèves les conditions et le cadre nécessaire pour développer ces capacités est, elle aussi, une mission du secondaire II, parallèle et concomitante au programme. De plus, la conseillère d'Etat Anne Hiltbold, dans l'avant-propos antéposé à la *Feuille de route 2023-28*, concernant aussi bien la scolarité obligatoire que la post-obligatoire, attire l'attention sur la lecture en la définissant l'une des « compétences indispensables » qui permettent le développement de l'esprit critique dans le monde numérique actuel (Hiltbold 2024 p. 4).

5.4 Encouragement de la lecture dans l'enseignement du secondaire II : une question ouverte

Comme il a été explicité plus haut, le secondaire II a deux missions parallèles qui sont nécessaires pour que les élèves obtiennent la certification à la fin de leur cursus de formation :

- la poursuite du programme dans les différentes matières d'enseignement,
- et
- le développement des compétences transversales travaillées par la lecture, aptitudes qui appuient les apprentissages effectués dans les disciplines.

Toutefois, une autre question se pose : quels sont les moyens les plus productifs et faisables pour effectuer cela ? Et encore : serait-il pertinent que ces compétences transversales liées à la lecture soient accompagnées uniquement dans le domaine de l'enseignement ?

5.4.1 Compétences en littérature travaillées lors des cours ?

Même si la lecture est un vecteur quotidien d'enseignement du programme dans la majorité des branches en tant que canal privilégié pour transmettre les connaissances et compétences préconisées par les programmes, plusieurs auteurs plaident pour la nécessité d'enseigner activement la littérature lors des cours dispensés dans les différentes matières d'enseignement qui composent le cursus du secondaire II.

Une de ces chercheurs est Sunaina Sharma, PhD, conseillère pédagogique auprès du Halton District School Board de Burlington au Canada, organe qui s'occupe de construire les politiques liées aux programmes des cours, et enseignante de langue dans le cursus équivalent au secondaire II dans le même établissement scolaire. Dans son article « Encouraging Secondary Students to Read », Sharma explique qu'elle pensait qu'il n'était pas son rôle d'apprendre à lire à ses élèves : « I've never viewed my role as one centered on teaching reading » (Sharma 2024).

Elle poursuit en rajoutant que « I've traditionally leaned on my elementary counterparts to teach reading skills to students because I always thought that learning how to read is a skill acquired in the early school years » (Sharma 2024). Toutefois, il lui arrive de plus en plus souvent d'avoir des élèves « who are reading below grade level, sometimes many grades below their current grade » (Sharma 2024). Ce constat a posé un grand défi pédagogique car, en tant qu'enseignante de secondaire II, son rôle traditionnel est celui de « assist them in mastering the curriculum skills for their current grade » (Sharma 2024). Cependant, elle est consciente qu'il ne lui est pas possible d'aboutir pleinement à cette mission car « [the pupils'] reading proficiency doesn't align with the expectations for that grade level » (Sharma 2024). Selon elle, il est fondamental de créer des opportunités lors desquelles les élèves qui rencontrent des difficultés et/ou des lacunes concernant la littératie et la lecture peuvent activement travailler ces compétences lors des cours de langues (Sharma 2024). L'autrice propose plusieurs stratégies et outils pour permettre aux élèves qui ont plus de difficulté en lecture de se focaliser plus aisément envers cette activité fondamentale.

Elle propose en particulier d'implémenter une technique qu'elle appelle « scaffold reading experiences » (Sharma 2024). Détaillée dans le cadre d'un autre article « Teaching High School Students Active Reading Skills » (Sharma 2023), cette méthode de lecture active se compose de trois étapes : « prereading, during reading, and after reading method » (Sharma 2023). Pendant chacune de ces étapes, les élèves sont invités à décomposer ce qu'ils lisent sur une feuille à part. Cela leur permet de se focaliser sur ce qui se passe dans le texte, de formuler des prédictions et de tisser de liens entre plusieurs événements (Sharma 2023). Cette méthode les encourage à lire le texte de façon engagée, à se poser des questions et à réfléchir sur les strates de signification du texte (Sharma 2023). Cette méthode permet également aux élèves de « collaborate with each other to construct meaning » (Sharma 2023), élargissant le processus de lecture à une activité qui peut être collaborative et non pas seulement individuelle. L'autrice a constaté que l'utilisation de cette technique avait des effets positifs sur la « reading recollection » (Sharma 2023) et qu'elle incitait les élèves à échanger entre eux par rapport au texte qu'ils étaient en train de lire (Sharma 2023). Plusieurs élèves qui lui disaient avant l'implémentation de cette méthode que « reading makes me sleepy » et que « reading is boring », se montraient « engaged in their learning » en appliquant cette technique (Sharma 2023). De plus, la chercheuse explique que l'utilisation de cette méthode amène les élèves à cartographier de façon visuelle leur processus de lecture (Sharma 2023). Cela a permis à l'autrice d'identifier plus aisément les élèves qui rencontraient des difficultés ou qui avaient des lacunes en littératie, et de leur proposer des stratégies supplémentaires pour parvenir à utiliser la méthode à travers d'autres étapes (Sharma 2023).

D'autres chercheurs qui se sont penchés sur la même réflexion de départ sont de l'opinion que, en revanche, il est important que les méthodes de lecture active soient déployées dans toutes les matières, et non seulement au sein des cours de langues (Silver, Perini et Boutz 2023 ; Kirsten 2019). Dans leur article « Integrating Literacy Across the Curriculum : An Easy Way to START », paru sur le site de l'Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), organisation à but non lucratif dédiée à l'éducation et proposant plusieurs articles et ressources à destination d'enseignant-e-s et éducateurs-éducatrices, les chercheurs et chercheuses observent que « building high-level literacy skills requires a *team* effort : teachers across grade levels and content areas need to work together to achieve this goal » (Silver, Perini et Boutz 2023, italique dans la source originale).

À leur avis, il est donc capital que les enseignant-e-s s'engagent à enseigner la « literacy across the curriculum » (Silver, Perini et Boutz 2023). Les chercheurs et chercheuses sont très conscients des questionnements et des problématiques que cette démarche pose à grand nombre d'enseignant-e-s, les éléments qui émergent le plus dans le sondage effectué étant : le programme très chargé duquel iels sont responsables, les contraintes de temps que cette nouvelle tâche pourrait entraîner, et les compétences nécessaires à l'inclusion de la littératie en tant que domaine d'enseignement (Silver, Perini et Boutz 2023).

La question à laquelle leur recherche veut répondre est donc la suivante : « How can we engage all teachers in the valuable work of building key literacy skills [...] without interfering with their ability to teach their content ? » (Silver, Perini et Boutz 2023). La réponse de ces auteur-e-s à la question soulevée consiste en la proposition d'un outil en particulier : START (Silver, Perini et Boutz 2023). Cette méthode permet aux enseignant-e-s de matières qui ne sont pas étroitement liées aux langues (telles que, par exemple, les mathématiques, les sciences, etc.) de travailler sur la littératie des élèves en même temps qu'ils avancent avec leur programme (Silver, Perini et Boutz 2023). Les auteur-e-s expliquent les étapes de la méthode qu'ils ont développé en décortiquant l'acronyme START : l'enseignant-e conçoit des objectifs spécifiques liés à la littératie sur la base des standards qu'il décide d'implémenter (S) ; ensuite, iel sélectionne des textes (T) qui lui permettront de conduire les élèves vers les objectifs spécifiques fixés ; iel définit également une méthode d'évaluation (A, pour « assessment » en anglais) dans le but de vérifier que les objectifs spécifiques sont atteints ; l'enseignant-e doit aussi définir les compétences liées à la littératie (R, pour « reading and literacy skills ») qu'il veut cibler ; et également les outils (T, pour « tools » en anglais) nécessaires à travailler les compétences visées (Silver, Perini et Boutz 2023).

Selon les chercheuses Vicki Phillips et Carina Wong, travailler sur les compétences liées à la lecture et à la littératie est un processus qui est très bénéfique pour la matière de départ (Phillips et Wong 2010). Cela est le cas car, en travaillant sur ces compétences parallèles à la matière, les élèves doivent se pencher sur les contenus apportés par cette dernière de façon plus approfondie (Phillips et Wong 2010). Ces chercheuses sont de l'avis que travailler sur la littératie est fondamental car cet ensemble de compétences est la colonne vertébrale de toute matière, sachant que « the branches of learning connect to [literacy], meaning that all core content teachers have a responsibility to teach literacy » (Phillips et Wong 2010 p. 41).

De plus, certaines matières demandent, en plus de compétences liées à la littératie générale, l'apprentissage d'un langage technique et spécifique à ces dernières ou, comme les appellent Legault et ses collègues, de « littératies disciplinaires » (Legault et al. 2022), afin d'être comprises. Comme l'explique Sue Ollerhead, les élèves ont besoin de se familiariser avec le langage qui est propre à la discipline en question en même temps qu'ils travaillent le contenu (Ollerhead 2022). Selon la chercheuse australienne, travailler sur les compétences liées à la littératie est donc d'autant plus important dans des domaines tels que les sciences, car ces branches présupposent des connaissances terminologiques essentielles à la compréhension des sujets enseignés (Ollerhead 2022). Par exemple, Ollerhead donne l'exemple du mot technique anglais « domain » qui, dans les mathématiques, a une signification différente par rapport au même mot utilisé dans d'autres matières ou contextes (Ollerhead 2022). Selon elle, cet aspect doit être accompagné car il peut impliquer plusieurs difficultés supplémentaires pour les élèves, notamment pour ceux qui sont allophones (Ollerhead 2022). Ces difficultés sont

causées par le fait que les littératies disciplinaires nécessitent de bonnes bases en littératie générale afin de pouvoir être développées (Legault et al. 2022).

Pour résumer, selon les chercheurs et les chercheuses mentionnés plus haut, il serait important que les enseignant-e-s de matières autres que les langues incluent l'enseignement de la littératie générale aux contenus habituels de leurs matières. Même si les contextes scolaires du Canada, des États-Unis et de la Suisse présentent plusieurs différences qui ne rendent pas ces méthodes forcément transposables et reproductibles, il est néanmoins intéressant de relever que plusieurs chercheurs et chercheuses ont réfléchi à une problématique qui semble émerger dans plusieurs environnements liés aux parcours de scolarité équivalents au secondaire II.

5.4.2 Lecture, entre promotion et outil pédagogique dans le programme de français enseigné dans les collèges genevois

À la lumière des propositions effectuées par plusieurs chercheurs et chercheuses concernant l'enseignement de la littératie et des compétences transversales lors du cadre d'enseignement, et en particulier des stratégies d'apprentissage et de la démarche réflexive, compétences mentionnées également par le PER (*cf.* 5.3.3), il est très intéressant de remarquer que la promotion de la lecture est effectivement incorporée et mentionnée à l'intérieur du programme de français tel que stipulé dans le document *Programmes des disciplines enseignées dans la filière gymnasiale au Collège de Genève* conçu en 2021 par la Conférence des directeurs et directrices du Collège de Genève.

Dans la section « Littérature et interprétation », qui concerne toutes les 4 années de formation prévues cette voie, l'un des objectifs généraux est de « [cultiver] [le] goût de la lecture » par le biais de « l'étude approfondie d'œuvres littéraires » (Conférence des directeurs et directrices du Collège de Genève 2021 p. 3). De plus, la lecture serait également l'outil qui permettrait aux élèves de « [développer] leur sens critique » (Conférence des directeurs et directrices du Collège de Genève 2021 p. 3).

Pour ce qui concerne la sous-section des « Savoirs et des savoir-faire », elle explicite que le programme de formation gymnasiale prévoit que les élèves « mettent en pratique les connaissances acquises dans le domaine de la lecture et de la littérature » tout au long de leur parcours d'études (Conférence des directeurs et directrices du Collège de Genève 2021 p. 3).

De surcroît, non seulement les ouvrages littéraires mais également « toute lecture » sont explicitement présentés en qualité de moyens qui permettent le développement de « l'expression écrite et orale de l'élève [qui a le but de] lui faire acquérir des savoirs » (Conférence des directeurs et directrices du Collège de Genève 2021 p. 3).

Le programme stipule aussi que la pratique autonome de la lecture est un moyen d'apprentissage qu'il est nécessaire d'implémenter non seulement pour le français, mais également pour d'autres langues telles que l'italien et l'anglais (Conférence des directeurs et directrices du Collège de Genève 2021). Qui plus est, les langues ne sont pas le seul domaine d'apprentissage qui ferait grand usage de la lecture en ce sens, bien au contraire : l'histoire, la géographie, le droit, la philosophie et l'art seraient des disciplines qui dépendraient des compétences de lecture des élèves (Conférence des directeurs et directrices du Collège de Genève 2021).

Cependant, malgré le fait que la promotion de la lecture et des compétences transversales qui en découlent soient présentées en tant que vecteurs d'apprentissage au niveau du collège dans le canton de Genève, développer et cultiver effectivement les compétences transversales qui émergent de la littératie lors du déroulement d'un programme dense tel que celui du secondaire II n'est pas sans obstacles et défis pour les enseignant-e-s. Cela est le cas parce que, même si l'intention derrière cette approche est louable, l'intégration de l'enseignement de la littératie générale à ces matières demande des grands investissements au niveau des ressources financières, humaines et temporelles, et des changements d'ampleur considérable au sein des politiques éducatives. Pour cette raison, ces propositions ne semblent pas implémentables concrètement avant que des études de faisabilité approfondies et adaptées au contexte spécifique du secondaire II genevois soient menées. De plus, étant donné que ce travail de Bachelor est effectué dans les domaines de la bibliothéconomie et des sciences de l'information, poursuivre cette piste plus dans le détail irait bien au-delà du périmètre envisagé.

Toutefois, il a été important d'étudier ces tendances actuelles au niveau international et suisse car cela a permis de montrer l'ampleur des enjeux liés à la lecture et à la littératie qui touchent les degrés équivalents au secondaire II dans plusieurs pays. De plus, les éléments soulevés par les chercheurs et chercheuses mentionnés plus haut fournissent des pistes intéressantes qui seront discutées lors du chapitre 8, dédié, quant à lui, aux recommandations concernant la suite de la promotion de la lecture dans le cadre des établissements du secondaire II et de leurs services documentaires.

5.4.3 Promotion de la lecture en tant que moyen de sauvegarde de compétences (et de culture)

Outre le développement de compétences transversales indispensables au déroulement des programmes des différentes matières et à la construction des aptitudes critiques et analytiques, la promotion de la lecture peut également être un outil de préservation de ces dernières et, plus généralement, de la culture.

Cela est d'autant plus une possibilité dans le contexte de l'implantation d'une des dernières évolutions apportées au programme des écoles de commerce : la réforme OrFo23. Acronyme de « Ordonnance sur la formation professionnelle initiale d'employée ou employé de commerce avec certificat fédéral de capacité », cette ordonnance fédérale, entrée en vigueur à la rentrée 2023 sous l'égide de la DGESII dans le canton de Genève, a amené une modification profonde dans le programme de la filière mentionnée plus haut (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024f). Devenu un « enseignement orienté compétences opérationnelles » (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024b), le cursus ne se base plus sur des disciplines à proprement parler, mais sur cinq domaines de compétences : « Le monde et moi », « L'équipe et moi », « L'entreprise et moi », « La clientèle et moi », « Le numérique et moi » (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024f).

Même si cette mesure permet de cibler des objectifs spécifiques et opérationnels de façon pointue, l'effet majeur de cette évolution très récente a été une diminution de focalisation sur la lecture suivie de textes de fiction et sur le développement des compétences transversales

liées à la littératie²⁸. Ce changement implique une diminution du contact avec la culture générale, étant donné que les sujets et les thématiques culturelles qui ne sont pas reliés aux domaines de compétences mentionnés ci-avant ne sont plus traités dans le programme²⁹.

Cette évolution soulève plusieurs questionnements et interrogations quant à la forme dans laquelle les compétences transversales reliées à la lecture seront travaillées par la suite. Étant donné que ces dernières sont indispensables au parcours de formation et à la vie professionnelle et citoyenne des élèves, la promotion de la lecture et des compétences qu'elle cultive semble être encore plus indispensable dans ce nouveau cadre. Il est fondamental, et urgent, que cette discussion se poursuive auprès des autorités de tutelle au sein des instances du DIP.

5.5 Missions des services documentaires des établissements du secondaire II

5.5.1 Bibliothécaire scolaire : rôle riche et complexe

Selon la chercheuse australienne Margaret Merga, PhD et spécialiste en bibliothèques scolaires, le rôle des bibliothécaires scolaires est très complexe car il présuppose le déploiement de plusieurs axes de connaissances et compétences diversifiées en même temps (Merga 2020). L'axe de la promotion de la lecture, qui permet aux élèves de développer leur littératie à travers des activités diverses, n'est pas le plus connu et reconnu hors des services documentaires, inversement à celui de la littératie informationnelle par exemple (Merga 2020). De ce fait, il est compliqué pour les bibliothécaires scolaires de dédier plus de temps à cette fonction, pour laquelle ils sont néanmoins déjà très actifs (Merga 2020).

Contrairement à l'enseignement, qui est contraint par un programme dont il faut rendre compte à travers des évaluations notées, les services documentaires scolaires bénéficient d'une plus grande liberté d'action car ils ne sont pas tiraillés entre le programme d'une discipline et l'encouragement à la lecture (Merga et Mason 2019). Ce cadre particulier permet aux professionnel-le-s des bibliothèques scolaires d'accompagner les élèves de façon personnalisée afin de développer leur autonomie vis-à-vis de la lecture (Merga 2019). En utilisant leurs compétences dans le domaine, les bibliothécaires scolaires proposent, par exemple, des stratégies de sélection d'ouvrages sur mesure, destinées en particulier aux élèves en situation de difficulté de lecture, ou aux lecteurs en devenir (Merga 2019).

De plus, même si une partie de leur mission consiste à accompagner les élèves et à appuyer les enseignant-e-s en proposant des services qui répondent à leurs besoins informationnels liés au programme scolaire, ce n'est qu'une partie de leur raison d'être. En tant qu'institution culturelle, l'ensemble des services documentaires ont également pour mission d'encourager leurs publics à s'intéresser aux expressions culturelles sous toutes leurs formes (Merga 2022). Cela signifie que la promotion de la lecture n'est pas effectuée que dans le but de développer les compétences en littératie, indispensables à la réussite scolaire, mais aussi dans l'objectif de cultiver la curiosité et les intérêts des élèves en leur offrant un cadre propice au développement continu du plaisir de lire (Merga 2022). Dans ce sens, la bibliothèque scolaire

²⁸ Information obtenue lors d'un entretien avec un.e bibliothécaire scolaire le 18 avril 2024

²⁹ Information obtenue lors d'un entretien avec un.e bibliothécaire scolaire le 24 avril 2024

agit en tant que « safe space and sanctuary for all students » (Merga 2022), un espace sans jugement ni compétition dans lequel les élèves sont encouragés à entrer en contact avec les ouvrages et avec la lecture à leur rythme (Merga 2022).

Malgré ces missions fondamentales et parallèles à l'enseignement, il serait cependant erroné de penser que les services documentaires de l'ESII peuvent tout faire avec leurs seules forces.

5.5.2 Missions des services documentaires selon les normes

Avant de passer en revue les missions des services documentaires scolaires, il est d'abord important de définir ce qu'est une bibliothèque scolaire.

5.5.2.1 Norme internationale de l'IFLA

Dans ses « Recommandations de l'IFLA pour les bibliothèques scolaires » publiées en 2018 et destinées à toutes les bibliothèques scolaires au niveau international, l'International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) définit la bibliothèque scolaire comme suit :

« un espace scolaire d'apprentissage physique et numérique, où la lecture, le questionnement, la recherche, la réflexion, l'imagination et la créativité sont au centre du cheminement des élèves depuis l'information jusqu'à la connaissance, et dans un but de développement personnel, social et culturel » (International Federation of Library Associations and Institutions 2018 p. 17).

Il est intéressant de relever que les compétences qui se développent à partir de la lecture, telles que la « réflexion », le « questionnement » et « l'imagination et la créativité » occupent une place privilégiée au sein des bibliothèques scolaires (International Federation of Library Associations and Institutions 2018, p. 17). De plus, en reliant le « développement culturel » à ces derniers éléments, l'IFLA implique que la lecture est également vectrice de transmission de la culture (International Federation of Library Associations and Institutions 2018, p. 17).

Le plaisir de lire est aussi un élément qui ressort tout particulièrement : il est intéressant d'observer que les « capacités et aptitudes relatives au plaisir de la lecture » sont présentées comme des « compétences » au même titre que celles du domaine informationnel (International Federation of Library Associations and Institutions 2018, p. 19). Insérées dans un « programme d'enseignement actif intégré dans les contenus du cursus scolaire » mené par les bibliothécaires sous forme d'accompagnement individualisé (International Federation of Library Associations and Institutions 2018, p. 18), ces aptitudes connectées à la littérature détiennent la même importance que celles liées à la recherche d'information.

Les apprenant-e-s sont aussi présentés en tant que cibles de l'accompagnement fourni par les bibliothécaires scolaires, qui ont l'objectif de « soutenir, étendre et individualiser le parcours scolaire » (International Federation of Library Associations and Institutions 2018, p. 17). Cela est le cas car ces professionnel-le-s sont « une composante essentielle de toute stratégie à long terme d'alphabétisation, d'éducation, d'information et de développement économique, social et culturel » (International Federation of Library Associations and Institutions 2018, p. 62).

Ces éléments sont également reliés à la mission générale d'une bibliothèque scolaire, celle « d'offrir à chacun les mêmes chances d'apprendre et de développer les compétences

nécessaires pour participer à la société du savoir » (International Federation of Library Associations and Institutions 2018 p. 22). En tant qu'organe qui dessert son établissement scolaire, la bibliothèque scolaire « doit refléter la philosophie, la mission, les buts et objectifs, ainsi que la réalité de l'école » (International Federation of Library Associations and Institutions 2018 p. 23). Le rôle du bibliothécaire scolaire est donc de collaborer avec les enseignant-e-s et les instances de la hiérarchie dans le but de « développ[er] et organis[er] les services et projets de la bibliothèque en se basant sur les programmes afin d'accompagner l'enseignement et les apprentissages pour tous » (International Federation of Library Associations and Institutions 2018 p. 30).

Etant donné que la promotion de la lecture et des compétences qu'elle travaille sont considérées l'un des « objectifs de l'école » (International Federation of Library Associations and Institutions 2018 p. 40), il va donc de soi que ces activités soient présentées dans ce document comme l'un des objectifs prioritaires de la bibliothèque scolaire (International Federation of Library Associations and Institutions 2018). Pour aboutir à cette mission, les bibliothécaires scolaires sont chargés de « former des lecteurs experts et motivés pour la lecture » (International Federation of Library Associations and Institutions 2018 p. 40) à travers des présentations d'ouvrages et des conseils, mais également en mettant en place un « grand choix d'activités allant de la lecture silencieuse à des discussions en groupe et des travaux créatifs » (International Federation of Library Associations and Institutions, 2018, p. 42).

Ces processus sont menés dans un cadre de collaboration pédagogique avec les enseignant-e-s dans lequel le-la bibliothécaire scolaire « contribue dans son domaine de compétences à la conception et [à] la mise en œuvre des activités d'enseignement et d'apprentissage » (International Federation of Library Associations and Institutions 2018, p. 47) liées à la lecture et aux compétences qu'elle développe. Il est intéressant de relever que, dans le cadre de ses Recommandations, l'IFLA préconise la promotion de la lecture en tant qu'activité collaborative qui nécessite le croisement des connaissances et des compétences de deux métiers distincts mais parallèles, c'est-à-dire les bibliothécaires scolaires et les enseignant-e-s (International Federation of Library Associations and Institutions 2018).

5.5.2.2 Norme suisse de la CLP-Biblioromandie

Pour ce qui concerne les missions des bibliothèques scolaires en Suisse romande, il est utile de remarquer qu'elles présentent plusieurs points communs avec celles énoncées par l'IFLA, mais également des nuances divergentes. Stipulés dans le recueil *Normes pour les bibliothèques scolaires*, ces principes ont été élaborés en 2014 par le Groupe romand de la CLP, connu sous le nom de Biblioromandie depuis 2019 (Bibliosuisse 2023a), section romande de l'association nationale Bibliosuisse qui représente les bibliothèques publiques et scolaires suisses (Bibliosuisse 2023b).

Lieu de transmission et d'acquisition de compétences, la bibliothèque scolaire est définie par la CLP-Biblioromandie en tant qu'institution qui « soutient l'école dans son mandat de formation et d'éducation, en accord avec le plan d'étude » (Groupe romand de la CLP 2014 p. 9). De plus, la bibliothèque scolaire participe au processus de promotion et d'encouragement à la lecture, et favorise le développement des compétences informationnelles (Groupe romand de la CLP 2014). Il est intéressant de remarquer que la dimension de la promotion de la lecture est présentée comme étant cruciale également dans

le contexte du secondaire II, où la bibliothèque scolaire agit en tant que « lieu d'apprentissage et de lecture plaisir pour les élèves des écoles professionnelles et générales » (Groupe romand de la CLP 2014 p. 11).

Pour ce qui concerne leurs collections, il est dit que les bibliothèques scolaires du secondaire II doivent posséder, en plus des ouvrages documentaires en lien avec les matières enseignées dans l'établissement, « un choix représentatif d'ouvrages de culture générale et de littérature récréative » (Groupe romand de la CLP 2014 p. 24). La mention de la culture générale souligne que la promotion de la lecture est une mission qui se trouve au croisement de deux axes stratégiques des bibliothèques scolaires déjà mentionnés lors du chapitre 3 : la pédagogie et la culture. À travers l'encouragement à la lecture et à la découverte d'ouvrages alignés aux goûts et intérêts des élèves, les bibliothécaires scolaires transmettent des compétences et facilitent, simultanément, la construction d'un réseau de connaissances. Ce dernier élément est indispensable à la création et au maintien du bagage culturel qui va permettre chez les élèves le développement des compétences nécessaires à la pratique de la lecture profonde.

Tant au niveau des compétences informationnelles que de celles liées à la lecture, la bibliothèque scolaire appuie les enseignant-e-s en tant que partenaire chargé de transmettre des compétences aux élèves, tant en groupe qu'individuellement, dans les domaines mentionnés plus haut (Groupe romand de la CLP 2014). En qualité « d'espace pédagogique destiné à encourager la lecture » (Groupe romand de la CLP 2014 p. 9), la bibliothèque scolaire doit, entre autres, permettre aux élèves de « découvrir de nouveaux horizons littéraires » (Groupe romand de la CLP 2014 p. 9). Pour faire cela, le document précise que la bibliothèque scolaire doit être « à même de créer à cet effet des offres adaptées aux degrés, à l'âge et au genre des élèves » (Groupe romand de la CLP 2014 p. 32). Ces affirmations impliquent que l'implémentation d'une promotion de la lecture est non seulement active, mais proactive.

Il est intéressant d'observer que ce recueil de normes publié par la CLP-Biblioromandie affirme que les bibliothèques scolaires, et en particulier celles desservant des établissements du secondaire II, ont également le rôle de permettre aux élèves d'« apprendre les méthodes de travail scientifiques » (Groupe romand de la CLP 2014 p. 33).

Toutefois, le document en question ne fournit pas de pistes explicites et concrètes concernant la construction de projets de promotion de la lecture à mener conjointement avec le corps enseignant et qui soient, de plus, adaptées au cadre et aux contextes des élèves du secondaire II. Contrairement aux compétences informationnelles qui sont segmentées et détaillées par niveaux (Groupe romand de la CLP 2014), la promotion de la lecture n'est pas fractionnée en objectifs par degré de formation. Même si cela pourrait impliquer que cette action est à mener aussi bien dans l'obligatoire que dans le post-obligatoire, et avec une marge de manœuvre concernant les actions à mener, l'absence d'objectifs par niveau de scolarité est problématique. En effet, le manque d'un cadre pour les actions de promotion de la lecture à mener dans le secondaire II ne permet pas de définir le rôle des bibliothécaires du secondaire II envers la promotion de la lecture, ni les attentes que les établissements du secondaire II peuvent avoir envers eux pour ce qui concerne la promotion de la lecture.

5.5.3 Missions des bibliothécaires scolaires du secondaire II

L'analyse des normes de la CLP et des recommandations de l'IFLA permet de constater que la promotion de la lecture, et des compétences qui émergent de cette dernière, est effectivement un volet d'action privilégié des bibliothèques scolaires. Cela signifie qu'il est prévu que les bibliothécaires scolaires « soutiennent le corps enseignant et les élèves dans leur travail, leur enseignement ou leurs apprentissages » (Groupe romand de la CLP 2014 p. 27) et que « leur approche créative et concrète de la littérature et des documents incite à la lecture » (Groupe romand de la CLP 2014 p. 27). Pour ce qui concerne les compétences didactiques des bibliothécaires scolaires, le document explicite qu'ils doivent « être capable[s] de concevoir des projets d'incitation à la lecture et d'approche pédagogique des médias et de les mettre en œuvre » (Groupe romand de la CLP 2014 p. 27).

Cependant, il est important de se poser la question suivante : quel est le degré d'investissement effectif que les bibliothécaires scolaires du secondaire II peuvent consacrer à la promotion de la lecture ? Qu'est-ce qui est faisable concrètement, compte tenu des tâches qui doivent être menées à bien en même temps ?

Afin d'avoir une vision d'ensemble des éléments nécessaires pour répondre à ces questions, il est d'abord nécessaire d'analyser le cahier des charges de la fonction de bibliothécaire scolaire et, spécifiquement, de « Bibliothécaire documentaliste archiviste (BDA) – Responsable ESII » (Direction des ressources humaines - DIP 2017). Effectuer cette opération permettra de cerner les missions spécifiques associées à ce rôle, et de vérifier le taux d'activité associé à la promotion de la lecture par rapport aux autres missions.

En 2017, le Groupe des Bibliothécaires de l'ESII a proposé une mise à jour du cahier des charges au service des Ressources Humaines du DIP. Une fois validé, il a été signé par les BDA de l'ESII pendant l'année 2022-2023 et a été en vigueur depuis³⁰.

Les 7 objectifs principaux, et donc les missions, que le-la responsable doit remplir sont les suivants (Direction des ressources humaines - DIP 2017) :

1. Proposer et conduire la politique stratégique du service,
2. Administrer le service,
3. Gérer les ressources humaines,
4. Assurer le service aux usagers,
5. Assurer la gestion des collections,
6. Former les usagers aux compétences informationnelles,
7. Communiquer et assurer la médiation culturelle.

Chacune de ces missions, désignées dans le document en tant qu'objectifs généraux, est composée de plusieurs objectifs spécifiques. La notion de promotion de la lecture est mentionnée explicitement à l'intérieur de l'objectif 7, mais elle émerge également d'autres objectifs de façon plus implicite. Une des missions qui incluent des éléments liés à la promotion de la lecture consiste en l'objectif général 4. Quant à l'objectif spécifique « Evaluer les besoins

³⁰ Information obtenue lors d'un échange par courriel avec Dorothée Marthaler Ghidoni le 18 avril 2024

des usagers et orienter ceux-ci vers les sources d'information adéquates » (Direction des ressources humaines - DIP 2017 p. 2), il implique que les sources d'informations peuvent appartenir à plusieurs typologies. Cela signifie que, selon le besoin exprimé, ces sources peuvent être, parmi d'autres, des ouvrages de fiction. La formulation utilisée crée donc un lien entre cet objectif spécifique et la promotion de la lecture.

L'objectif général 5 évoque également la promotion de la lecture au niveau de son troisième objectif spécifique « Mettre à disposition le fonds documentaire ; en faciliter les accès informatisés ; gérer les logins confidentiels » (Direction des ressources humaines - DIP 2017 p. 3). Dans l'expression 'mettre à disposition le fonds documentaire' est inscrite implicitement la notion de promotion de la lecture car cette action présuppose une valorisation qui a le but de rapprocher le public élève de la lecture.

La mention la plus explicite à la promotion de la lecture est faite au niveau de l'objectif général 7 « Communiquer et assurer la médiation culturelle » : outre « faciliter l'accès à la culture », le cahier des charges souligne que le-la bibliothécaire scolaire responsable ESII doit également « stimuler le goût de la lecture et la curiosité intellectuelle des élèves » (Direction des ressources humaines - DIP 2017 p. 3). Le terme 'stimuler' implique une action qui pourrait avoir la même ampleur que celle sous-entendue par le verbe "travailler" par exemple. Ces éléments permettent d'affirmer que la promotion de la lecture est, donc, une des missions des bibliothèques scolaires de ces établissements, car leur objectif général, en tant qu'institutions liées tant au monde pédagogique qu'au monde culturel, est d'accompagner non seulement l'enseignement mais également le développement de compétences transversales chez les élèves. C'est dans ce cadre que les bibliothèques scolaires encouragent et stimulent la curiosité intellectuelle et culturelle des élèves, invitation qui s'articule en partie à travers le fonds documentaire, et en partie à travers des actions de médiation (Direction des ressources humaines - DIP 2017).

Toutefois, la formulation mentionnée ci-avant ne permet pas d'inférer la typologie des actions préconisées pour cet axe des bibliothèques scolaires du secondaire II. Il est aussi important de souligner que les deux sous-objectifs mentionnés plus haut ne sont pas les seuls à composer l'entière mission générale de ces institutions. Les bibliothécaires scolaires doivent, simultanément, effectuer « la promotion du SID et l'animation culturelle », communiquer au sujet de ces dernières, et participer aux événements organisés par l'école (Direction des ressources humaines - DIP 2017 pp. 3-4). De plus, le temps préconisé pour remplir à cette mission spécifique n'est que « 10% » de la totalité du temps à disposition, qui équivaut à presque la moitié de celle mentionnée au point 5 « assurer la gestion des collections » (Direction des ressources humaines - DIP 2017 p. 3). Les informations contenues dans le cahier des charges permettent donc d'avancer l'hypothèse selon laquelle la promotion de la lecture, telle qu'elle est conçue à présent pour les bibliothèques scolaires de l'ESII, pourrait prendre en charge une partie des actions qui découleraient des besoins qui semblent se profiler dans les tendances identifiées, mais non pas toutes.

Cette situation semble être partagée par plusieurs bibliothèques scolaires de degré comparable au niveau international (Merga 2022). Même si accompagner les élèves dans le développement de la lecture et de la littérature est un axe important du travail des bibliothécaires scolaires, plusieurs obstacles leur empêchent d'y accorder un taux plus important de leur temps de travail (Merga 2022). Selon la chercheuse australienne spécialisée en bibliothèques

scolaires, le rôle des bibliothécaires scolaires des établissements secondaires supérieurs sont complexes et deviennent de plus en plus nuancés au fil du temps (Merga 2022). Cela serait dû à une démultiplication des tâches associées à ce profil, et aux obligations professionnelles qui ne permettraient pas aux bibliothécaires scolaires d'offrir un accompagnement plus élargi à ce sujet (Merga 2022). Selon Margaret Merga, afin que la bibliothèque scolaire soit reconnue pour les bienfaits que ses services et activités ont sur les élèves, il est non seulement important que son école reconnaisse ce travail, mais également que les communautés académiques et éducatives soient informées de son rôle, et que des recherches soient menées pour le démontrer (Merga 2022).

À ce stade, il est utile de faire un pas en arrière afin de récapituler ce qui a été dit dans les deux derniers chapitres.

L'établissement scolaire du secondaire II reste tout de même un organisme promoteur de littératie et de lecture, même si assurer le bon déroulement des programmes de formation dont il se porte garant est une mission primordiale et concomitante. Cela est le cas car, afin de mener à bien le programme, les établissements scolaires du secondaire II ont besoin de s'appuyer sur un niveau de littératie suffisant et, au même titre, sur les compétences qui émergent de ce dernier. Les compétences transversales mentionnées tout au long de ce travail, cultivées principalement à travers la lecture, et indispensables pour la réussite scolaire et professionnelle, sont de plus en plus menacées chez les adolescents et les jeunes adultes. Cela semble être particulièrement le cas pour les élèves qui fréquentent des filières différentes du collège, telle que l'école de commerce qui a été le théâtre, il y a très récemment, de la réforme OrFo23 (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2024f).

Dans ces circonstances, un développement pointu des compétences transversales mentionnées précédemment ne semble être possible que dans le cadre d'une collaboration étroite entre les enseignant-e-s et les bibliothécaires des services documentaires scolaires. En agissant conjointement et en opérant chacun dans son domaine de compétence, les deux acteurs peuvent contribuer à l'évolution et au développement de la promotion de la littératie et, plus globalement, à la transmission de la culture dans ses formes multiples (dont la lecture fait partie) au sein du secondaire II. En amenant leurs connaissances et compétences concernant les tendances quant aux ouvrages en vogue parmi les adolescents et jeunes adultes, les techniques de valorisation, de promotion et de gestion de projet, les bibliothécaires scolaires sont les partenaires et allié-e-s privilégié-e-s des enseignant-e-s pour ce qui concerne la promotion de la lecture (Merga 2021). Cela signifie que les domaines de compétences des deux acteurs ouvrent un horizon composé de plusieurs pistes pour des alliances innovantes qui permettraient de renforcer davantage une collaboration qui est déjà en place.

Mais quelles seraient les articulations plus pertinentes et fructueuses pour enrichir cette collaboration dans le but de construire un cadre favorisant encore plus la lecture au sein du secondaire II ?

Les salles de classe d'un établissement scolaire du secondaire II ne sont pas forcément, à elles seules, l'endroit le plus propice pour cultiver le plaisir de lire des élèves au niveau individuel (Clarke et Rumbold 2006). Cela est le cas car, avec un programme obligatoire pour

lequel il faut rendre compte, accompagner chaque élève dans le développement de ses goûts de lecture et de son plaisir de lire n'est pas une chose aisée pour les enseignant-e-s (Clarke et Rumbold 2006).

De plus, encourager la lecture sans un accompagnement et un encadrement spécifique ne garantit pas nécessairement que les compétences en littératie seront travaillées lors de cette activité. Comme il a été constaté plus haut, plusieurs auteurs sont de l'avis qu'il est important que les compétences transversales en littératie émanant de la lecture soient travaillées pendant toute la formation précédant le degré tertiaire (universités et hautes écoles) et, donc, tout au long du secondaire II également. Selon ces chercheurs et chercheuses, il serait le ressort des enseignant-e-s de toutes les disciplines enseignées dans le cadre du secondaire II d'intégrer l'entraînement des compétences en littératie générale dans leurs cours. Cependant, étant donné les contraintes mentionnées plus haut, il serait plus pertinent de proposer des types d'accompagnements effectués à des moments spécifiques et construits sur la base d'une collaboration renforcée entre les enseignant-e-s et les services documentaires. L'expertise apportée par chacun des deux domaines de compétences pourrait permettre de développer le volet compétences transversales et celui de la promotion de la lecture, domaine qui fournit un terrain fertile pour travailler sur ces dernières.

Il est important de souligner que ce n'est pas le rôle de l'école, des enseignant-e-s, ni de ses services documentaires de se substituer au contexte familial et extrascolaire où baignent aussi les élèves, domaines où ces compétences sont censées se travailler au fil du temps. C'est pour cette raison qu'il est essentiel de déterminer si effectuer un tel accompagnement répondrait aux nouveaux besoins qui émergent des expériences de terrain des services documentaires du secondaire II, ainsi que de celles de ses enseignant-e-s. L'analyse qualitative effectuée au chapitre 6 permettra de savoir, entre autres, si de tels besoins émergent, et d'en déterminer la typologie.

Avant d'aborder cette partie du travail, il est fondamental de poser l'hypothèse, qui servira de point de départ pour répondre à la problématique, sur la base de la considération énoncée ci-après.

Dans le domaine du secondaire II et dans les services documentaires de ses établissements scolaires, deux grandes missions complémentaires ont donc été observées :

- Donner accès à des titres de formation obtenus dans le cas où l'élève achève avec succès le parcours proposé, qui s'articule sous la forme des programmes spécifiques à une typologie de filière.

Les services documentaires appuient les enseignant-e-s dans cette mission au niveau documentaire.

- Accompagner les élèves dans leur développement culturel, dans la construction de leurs goûts concernant les ouvrages documentaire et de fiction, et dans la construction des compétences transversales et interdisciplinaires telles que la compréhension, l'analyse, la concentration et l'esprit critique. Ces éléments fondamentaux sont étroitement liés à la littératie et à son vecteur qu'est la lecture.

Les services documentaires remplissent cette mission à travers la promotion de la lecture et de la culture. Pour ce qui concerne le troisième élément, les services documentaires sont actifs dans le périmètre que leurs autres missions concomitantes leur allouent.

Il est important de préciser que les enseignant-e-s effectuent plusieurs actions et efforts à cet égard, mais que les exigences des programmes desquels iels sont chargés ne leur permet pas d'élargir ces dernières.

La pertinence qu'on attribue à un accompagnement similaire à celui qui a été présenté ci-avant dépend de la vision qu'on a de ces missions, missions qui sont, de plus, profondément complémentaires : est-ce que le programme prime sur la deuxième mission, ou bien constituent-elles chacune une face de la même médaille, étant donc indissociables ?

Préconisant que ces deux missions soient indissociables, parallèles et simultanées, l'hypothèse proposée est la suivante : effectuer l'accompagnement mentionné plus haut, et dans une forme à déterminer, pourrait être pertinent pour le domaine du secondaire II.

Avant de procéder, il est également important de se poser une autre question encore : quelles seraient les implications d'un tel accompagnement pour SOL ? Cette initiative, même si son objectif à long terme est de permettre le développement du goût de la lecture et des compétences transversales mentionnées précédemment, comporte aussi des désavantages qui émergent du rapport entre la structure de la formule de SOL et l'âge des élèves fréquentant les établissements du secondaire II (de 15 à 18+).

À la lumière de ces considérations, serait-il donc toujours pertinent de proposer SOL, dans sa forme et formule originelles, au sein du secondaire II ? Ou bien serait-il plus intéressant d'opter pour une articulation qui permette d'accompagner les élèves dans le développement des compétences transversales mentionnées plus haut, et d'une autre façon ?

Et, de plus, qu'est ce qui serait effectivement pertinent de faire dans des établissements scolaires du secondaire II et dans leurs services documentaires au niveau de la promotion de la lecture ?

La partie suivante de ce travail tente de donner une réponse à ces questionnements complexes. Pour ce faire, les tendances qui émergent des expériences d'un panel de bibliothécaires scolaires et d'enseignant-e-s du secondaire II seront analysées au chapitre 6. Les informations obtenues permettront de construire une vision d'ensemble de l'état actuel de SOL au sein du secondaire II genevois.

Les informations obtenues permettront de construire, lors du chapitre 7, un portrait concernant l'évolution des emprunts effectués au CEDOC du CEC André-Chavanne par les élèves de ce dernier sera dressé en utilisant des données extraites du SIGB utilisé par les services documentaires du secondaire II : Flora. Cette opération permettra d'affiner l'esquisse de l'état général de SOL au secondaire II, obtenu au chapitre 6 par le biais des expériences de bibliothécaires scolaires et enseignants, en l'analysant à la lumière des résultats quantitatifs qui émergent des pratiques des élèves d'un établissement spécifique au niveau des emprunts d'ouvrages de fiction et de périodiques.

Cette opération permettra de mesurer l'impact effectif que SOL a, en sa forme actuelle, sur les élèves d'un établissement du secondaire II en mettant en relation le vécu des adultes professionnels avec les comportements documentaires des élèves adolescents et jeunes adultes autour de l'emprunt. Les résultats de ces analyses, effectuées sur des informations et des données issues du terrain, permettront de vérifier si les tendances et les besoins actuels valident l'hypothèse formulée plus haut.

Une fois cette vérification effectuée, il sera possible de proposer, dans le chapitre 8, des recommandations pour la suite de la promotion de la lecture et de la promotion des compétences transversales qui en découlent sur la base des résultats obtenus des analyses effectuées sur le terrain. Cela sera fait en tenant compte non seulement du contexte de l'institution mandante, mais également des tendances qui émergent au niveau du secondaire II de façon plus globale.

6. SOL au secondaire II : panorama de la situation actuelle

Afin d'avoir une idée globale de l'état actuel de SOL tel qu'il émerge des expériences que les bibliothécaires et les enseignant-e-s travaillant dans le secondaire II genevois ont vécues, ainsi que des éléments qui fonctionnent bien et des défis rencontrés concernant ce dispositif, il a été décidé de contacter un panel de chaque catégorie de professionnel-le-s afin de sonder les personnes qui auront accepté de participer à ce travail.

6.1 Définition et sélection des personnes de contact

Pour déterminer quelles bibliothèques scolaires et quels enseignants contacter, l'appui de Florence Burgy a permis d'esquisser une liste de bibliothécaires scolaires et d'enseignant-e-s du secondaire II susceptibles d'être intéressés à participer à l'enquête.

Le panel des services documentaires d'établissements scolaires du secondaire II autres que le CEC André-Chavanne se composait de 5 institutions. Quant au panel d'enseignants affiliés au CEC André-Chavanne, il était constitué par 9 personnes.

Dans le but de comparer les informations récoltées dans le canton de Genève avec celles provenant d'un environnement ayant une expérience plus ample concernant SOL, il avait été prévu d'effectuer des entretiens semi-directifs également avec un panel d'établissements scolaires appartenant au degré équivalent au secondaire II genevois mais situés en Haute-Savoie (France), ainsi que de leurs services documentaires. Cependant, pour des raisons d'emploi du temps de la personne-ressource impliquée dans cette opération, il n'a pas été possible de dresser un bilan général de la situation actuelle du dispositif SOL en France voisine. Il serait très intéressant, dans un deuxième temps, d'effectuer un tel bilan au sein du contexte scolaire français du degré équivalent afin de comparer l'état de SOL dans le contexte genevois et dans celui de la Haute-Savoie.

6.2 Méthodologie employée : entretiens semi-directifs

Il avait d'abord été envisagé de faire circuler un questionnaire en ligne auprès des candidats sélectionnés. Cependant, après réflexion avec les mandantes de ce travail, il a été décidé de poser les questions à travers des entretiens semi-directifs menés en présentiel. Ce choix a été effectué à la lumière du fait que SOL est un sujet de grande actualité dans le canton de Genève et, suivant les cas, de nature assez sensible. Compte tenu de ces circonstances particulières, il a également été possible de formuler l'hypothèse selon laquelle le taux de réponse serait plus haut grâce à l'emploi de cette méthode.

6.3 Formulation des questions

La revue de la littérature effectuée au sujet de la lecture-plaisir, de sa promotion et de la littératie lors du chapitre 4, ainsi que l'analyse des missions des établissements scolaires du secondaire II et de leurs services documentaires au chapitre 5, ont fourni des éléments essentiels à la formulation des questions ouvertes à poser lors des entretiens semi-directifs.

De plus, une expérience personnelle de SOL lors du stage auprès des services documentaires du CEC André-Chavanne en 2021 et en 2023 a permis de puiser dans les observations et échanges de terrain afin de cibler les critères les plus utiles à incorporer dans les questions. Cependant, cette expérience directe aurait pu être une source de biais. C'est pour cette raison que les questions ont été soumises à la conseillère et aux mandantes avant de les envoyer aux personnes-ressources. Il a également été décidé d'envoyer les questions à ces dernières avant les interviews, afin qu'iels puissent se familiariser avec la matière et se sentir plus à l'aise lors des entretiens semi-directifs.

Etant donné le rôle, la fonction, les missions et le contexte de travail très différents qui définit les activités des bibliothécaires scolaires et des enseignant-e-s, il a été décidé de concevoir deux catégories de questions afin de se conformer au mieux à leur environnement, et de permettre aux participants de partager plus aisément leurs expériences concernant SOL.

6.4 Bilan SOL du point de vue d'un panel de bibliothécaires scolaires du secondaire II et d'un cycle d'orientation

6.4.1 Taux de participation

Le taux de participation de la part des bibliothécaires scolaires du secondaire II et d'un cycle d'orientation a été de 4 sur 5, donc presque la totalité du panel contacté. La raison pour laquelle la cinquième personne n'a pas pu participer à l'enquête était dû au fait que son établissement scolaire avait décidé d'arrêter SOL.

6.4.2 Propriétés du panel de bibliothécaires scolaires interviewés

4 des 5 bibliothécaires scolaires interviewés proviennent du secondaire II : un-e répondant-e travaille dans les services documentaires d'une école de commerce (EC) ; deux proviennent d'une école de culture générale (ECG), et un-e répondant-e travaille dans une école de commerce et de culture générale (ECCG). 1 bibliothécaire scolaire sur 5 travaille dans la médiathèque d'un cycle d'orientation (CO). Les bibliothécaires scolaires interviewés se composent de 5 personnes même si les institutions contactées étaient 4 car lors de l'entretien qui a eu lieu au sein de l'ECG il a pu être possible d'interviewer deux bibliothécaires scolaires au lieu d'un-une seul-e.

Pour ce qui concerne le-la bibliothécaire scolaire provenant du CO, il a été décidé d'interviewer ce-cette dernier-dernière répondant-e car cet établissement scolaire a été l'un des premiers à mettre en place SOL dans le canton de Genève, ce qui, par conséquent, lui confère un nombre d'années d'expérience supérieur à celui des établissements du secondaire II. Cela permet de comparer les informations provenant d'établissements avec des degrés d'expérience variés dans le but d'analyser les différences qui pourraient émerger de cette comparaison.

Pour des raisons de disponibilité des répondant-e-s, il n'a pas été possible d'interviewer des bibliothécaires scolaires provenant des services documentaires d'un établissement qui soit un collège uniquement (C), ainsi que d'un centre de formation professionnelle (CFP) et d'un collège et école de commerce (CEC) différent de l'institution qui chapeaute les services documentaires qui ont mandaté ce travail.

Il est important de préciser que cela ne permet pas d'avoir une vision exhaustive de l'expérience que tous les milieux du secondaire II ont de SOL. De plus, les éléments recueillis au niveau des expériences des bibliothécaires scolaires interrogé-e-s ne peuvent pas être comparés directement au contexte de notre institution mandante.

Dans une étude future, il serait intéressant de disposer d'un panel représentatif de tous les types d'établissements scolaires du secondaire II genevois afin de construire une cartographie complète des expériences concernant SOL.

Les établissements scolaires dans lesquels travaillent les bibliothécaires scolaires interviewé-e-s ont mis en place SOL à des périodes différents :

- L'EC et l'ECG pratiquent SOL depuis 2022
- L'ECCG pratique SOL depuis janvier 2021, même période lors de laquelle le CEC André-Chavanne a lancé le dispositif
- Le CO pratique SOL depuis 2019.

Il est important de signaler que, pour des raisons de confidentialité, il a été décidé d'anonymiser les noms des répondants ainsi que ceux des établissements scolaires dans lesquels ils travaillent. En revanche, la typologie des établissements a été mentionnée afin de permettre à la lectrice et au lecteur de relier les expériences mentionnées à un contexte scolaire le plus précis possible.

6.4.3 Synthèse des résultats par question

6.4.3.1 Question 1 : intégration du Comité SOL de l'établissement scolaire

3 bibliothécaires scolaires sur 4 font partie du Comité SOL de leurs institutions.

La personne qui n'en fait pas partie a expliqué qu'il n'y a pas de Comité SOL dans son établissement scolaire.

Le haut taux de réponses affirmatives à cette première question montre que, généralement, les bibliothèques scolaires des établissements du secondaire II sont représentées dans l'organe qui a le but de coordonner et promouvoir SOL. Il est possible d'avancer la même hypothèse pour les bibliothécaires scolaires des médiathèques du CO même si, n'ayant interviewé qu'un-e répondant-e provenant de cette catégorie, il n'est pas vraiment possible d'affirmer cela avec certitude.

6.4.3.2 Question 2 : SOL : formule originale ou adaptée selon les besoins de l'établissement ?

3 établissements scolaires sur 4 (dont 3 du secondaire II et 1 cycle d'orientation) appliquent la formule originale de SOL telle que proposée par l'association *Silence, On Lit !*.

1 établissement sur 4 (c'est-à-dire l'ECCG) a autorisé la lecture de périodiques papier durant SOL.

La mise en place répandue de la formule originale de SOL met en lumière le fait que, à ce jour, les éléments apportés par la version officielle sont perçus comme étant importants à préserver.

6.4.3.3 Question 3 : Horaire SOL

Au niveau de l'horaire, chaque établissement scolaire a des pratiques spécifiques à son contexte et ses besoins.

L'EC effectue SOL à des horaires quotidiens (selon la période) qui ne sont pas inscrits dans la grille horaire des cours. Ces horaires changent tous les 3 mois. Trois horaires sont implémentés par périodes : 8h15, en début de journée ; 10h45, après la récréation du matin ; et 13h45 (horaire en place au moment de l'interview). Ce choix de rotation horaire a été implémenté par volonté de certains enseignant-e-s qui craignaient qu'un horaire fixe sur l'année impacterait toujours les mêmes cours.

SOL n'est plus effectué à partir du mois de mai, période de révision qui précède les examens, afin que les élèves et enseignant-e-s puissent se consacrer à cela.

Le bilan concernant les trois horaires proposés est partagé, avec un certain nombre (pas précisé) d'enseignants qui apprécie cette démarche organisationnelle, d'autres pas.

L'ECG a fixé SOL tous les jours à 10h05. Cet horaire est resté inchangé depuis le lancement de SOL dans cet établissement scolaire, et a toujours été intégré à la grille horaire des cours.

L'ECCG effectue SOL tous les jours à 10h05 ; similairement au cas de l'ECG, il n'a pas été modifié depuis et il est inclus dans la grille horaire des cours.

Le CO effectue SOL tous les jours à 10h18, après la récréation du matin. Cet établissement scolaire propose également, hors cadre de SOL, une « pause de lecture » effectuée à la médiathèque entre 10h et 10h15 pour celles et ceux qui le souhaitent. Cette initiative a permis de retrouver le calme à la médiathèque pendant la récréation. Plusieurs élèves aiment bien cette initiative et, selon la personne interviewée, même si ce moment de lecture n'est pas toujours facile à gérer, il est important de persévérer comme pour tout projet.

Il est intéressant de remarquer que seulement 1 établissement sur 4 effectue SOL durant l'après-midi (lors d'une des périodes).

6.4.3.4 Question 4.1 : Est-ce que les services documentaires effectuent des présentations d'ouvrages aux élèves dans le cadre de SOL ?

Les bibliothèques scolaires de 2 établissements scolaires sur 4 proposent des présentations destinées aux élèves.

La bibliothèque scolaire de l'ECCG effectue une activité de « speed booking » dans le but de faire découvrir une sélection d'ouvrages papier de plusieurs types aux élèves, et des présentations de romans young adult, les deux à la demande des enseignant-e-s.

Dans sa première articulation, le « speed booking » consistait en une découverte d'ouvrages dans un laps de temps déterminé et très court : les élèves avaient 30 secondes pour découvrir un document et, au terme de ce temps, tout élève devait passer le document qu'il avait dans

les mains à l'élève qui se trouvait à sa droite, et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les élèves aient découvert chaque document. Dans sa forme actuelle, cette activité n'est plus effectuée avec la contrainte temporelle, car ces 30 secondes étaient un temps trop court pour plusieurs élèves : ces derniers ont actuellement le temps que l'enseignant-e leur alloue pour découvrir les ouvrages.

La personne interviewée remarque que l'activité a suscité de l'intérêt mais n'a pas eu un grand impact au niveau des emprunts, et iel soupçonne que cela est dû au fait que plusieurs élèves ne veulent pas être vus par leurs camarades de classe lors qu'ils sont en train d'emprunter un certain livre qui les intéressent, et cela potentiellement à cause de la thématique traitée dans l'ouvrage. La personne interrogée a remarqué que certains d'entre eux reviennent plus tard, quand iels sont seuls, pour emprunter.

Les enseignant-e-s qui demandent les activités mentionnées ci-dessus sont environ 5 sur la totalité du corps enseignant de cette ECCG. Ces 5 personnes sont soit des enseignant-e-s de français ou des maîtres de classe, et iels travaillent aussi bien au sein du volet EC qu'au sein du volet ECG de l'établissement scolaire.

Quant à la médiathèque du CO, le-la répondant-e effectue des présentations d'ouvrages à la demande des enseignant-e-s et sur les thématiques qu'ils demandent.

En revanche, 2 services documentaires sur 4 n'effectuent actuellement aucune présentation d'ouvrages dans le cadre de SOL.

La bibliothèque scolaire de l'EC propose une sélection d'ouvrages « cachés » dans les rayons que les élèves doivent repérer de façon ludique à travers une « carte métro » qui suit les principes des jeux de pistes et de la chasse au trésor.

Deux autres activités de promotion de la lecture ont été proposées dans cette EC mais hors cadre SOL. La première activité consiste à amener un chariot contenant une sélection de romans dans les couloirs ou à la cafétéria pendant les pauses. Cette initiative marche très moyennement selon la personne interrogée, et a donc été limitée aux périodes avant les vacances. La deuxième activité consistait en un projet BookTube qui avait le but de proposer aux élèves de partager leurs coups de cœurs sur une chaîne de BookTube créée pour la bibliothèque scolaire de cette EC. Les élèves se sont montrés très réticents à partager leurs vidéos, et le projet a donc été arrêté pour le moment.

La bibliothèque scolaire de l'ECG proposait des présentations d'ouvrages effectuées particulièrement pour SOL au lancement du dispositif, et l'inscription des classes de la part des enseignant-e-s était obligatoire. Cette action n'a plus été proposée depuis. En revanche, ces services documentaires proposent, depuis plusieurs années et hors cadre SOL, des présentations d'ouvrages jeunesse de plusieurs typologies (livres, mangas, DVD, etc.) qui ont actuellement lieu avant les vacances. Ces présentations s'adressent en particulier aux classes de préparatoire, qui doivent être inscrites par les enseignant-e-s.

Il est intéressant de remarquer que toutes les bibliothèques scolaires du panel effectuent des actions de promotion de la lecture, mais qu'elles ne les relient pas nécessairement au dispositif SOL.

6.4.3.5 Question 4.2 : est-ce que les services documentaires effectuent des présentations d'ouvrages dans le cadre de SOL dans les classes ?

Les 2 bibliothèques scolaires qui proposent les présentations d'ouvrages dans le cadre de SOL décrites ci-dessus (donc l'ECCG et le CO) les effectuent toujours dans les espaces du CEDOC et de la médiathèque et non pas dans les classes.

Pour ce qui concerne le CO, la personne interviewée propose aux enseignant-e-s qui ont des élèves réfractaires à la lecture ou des « lecteurs en devenir » d'envoyer les élèves à la médiathèque par groupes de deux ou individuellement pour qu'il puisse les accompagner dans le choix d'un livre auquel ils accrochent.

Cependant, la bibliothèque scolaire de l'ECCG, même si elle ne propose pas actuellement des présentations d'ouvrages dans le cadre de SOL, a participé à un événement ponctuel qui avait lieu non pas dans les classes mais hors murs, lancé par l'établissement scolaire. Lors de ce dernier, les professionnel-le-s ont installé un coin lecture relax et proposé des discussions autour des lectures. Un espace dédié aux jeux a aussi été intégré dans l'installation.

Les réponses obtenues montrent que les professionnel-le-s des bibliothèques scolaires qui proposent les activités mentionnées plus haut dans le cadre de SOL les effectuent dans leurs espaces et non pas dans les classes.

6.4.3.6 Question 4.3 : sélections/bibliographies thématiques rédigées particulièrement pour SOL

Aucune des bibliothèques scolaires des établissements ne conçoit actuellement de sélections thématiques en lien avec SOL.

Au lancement de ce dispositif, la bibliothèque scolaire de l'EC avait préparé des sélections thématiques liées à SOL mais l'équipe ne le fait plus par manque de temps.

La bibliothèque scolaire de l'ECCG en avait préparé au lancement de SOL mais, comme dans le cas de l'EC, l'équipe ne le fait plus par manque de temps. Plusieurs boîtes à livres contenant des sélections d'ouvrages pour SOL ont, en revanche, été placées à plusieurs endroits de cet établissement scolaire.

Pour ce qui concerne la bibliothèque scolaire de l'ECCG, l'équipe prépare, même si pas dans le cadre de SOL, des listes thématiques présentant une stratégie de mise en page spécifique (visant plus le côté visuel de l'ouvrage plutôt qu'une longue présentation écrite) afin de les éditer plus régulièrement et de donner plus de visibilité aux documents qui y sont présentés.

Quant à la médiathèque du CO, aucune sélection thématique imprimée n'est proposée, mais la personne interrogée demande aux enseignant-e-s intéressés de lui fournir des thématiques qui intéressent leurs élèves afin qu'il puisse créer des sélections d'ouvrages qui les traitent dans le but de les mettre en avant pour eux de façon spécifique. Une autre 'sélection' qui était mise en place par le comité SOL de ce CO au lancement de SOL consistait en des 'caisses de secours', placées dans toutes les classes (y compris les salles de gym, laboratoires de biologie, salles de musique etc.) et à n'utiliser que pour les élèves qui n'avaient pas de lecture pour SOL. Les livres qui se trouvaient dans ces caisses n'ont jamais fait partie du fonds de la médiathèque et aucune notice qui les concerne n'apparaît sur le catalogue BiblioDIP.

Il est intéressant de remarquer que les bibliothèques scolaires qui proposent des sélections thématiques d'ouvrages ne le font pas spécifiquement dans le cadre de SOL.

6.4.3.7 Question 4.4 : présence d'un « Coin SOL » dans les services documentaires de l'établissement scolaire

La bibliothèque scolaire de l'ECCG est la seule (1/4) à avoir mis en place un « coin SOL » dans ses espaces : l'équipe a créé « coin SOL » situé devant la porte d'entrée du CEDOC, endroit composé d'une table décorée où sont proposées des sélections d'ouvrages, surtout des romans young adult. À côté de ce coin se trouvent des affiches, dont le logo de SOL, proposant des explications concernant SOL et listant les bienfaits de la lecture.

3 bibliothèques scolaires sur 4 (donc plus que la moitié) n'ont pas créé un coin lecture particulièrement pour SOL.

À la bibliothèque scolaire de l'EC il y avait un 'coin cozy' avec des fauteuils mais il n'avait pas été conçu pour SOL. La personne interviewée a remarqué que, de manière générale, les élèves ne viennent pas lire dans les espaces de la bibliothèque scolaire pendant SOL s'ils ne sont pas en classe. De plus, les élèves qui se trouvent au CEDOC de l'EC pendant SOL ne le font pas.

La bibliothèque scolaire de l'ECG a mis en place plusieurs endroits d'exposition pour les nouveautés, mais ces espaces n'ont pas été conçus dans le cadre de SOL.

La médiathèque du CO n'a pas créé un endroit présenté en tant que 'coin SOL' mais la personne a préparé plusieurs coins avec des présentoirs et tourniquets où les livres sont exposés de face et mis en avant par genres ou typologies. Par exemple, le tourniquet avec des histoires courtes est très sollicité pour SOL.

6.4.3.8 Question 4.5 : Place d'affichage dédiée à SOL

Aucune des personnes des bibliothèques scolaires interviewées ne dispose d'un endroit où des informations concernant les établissements scolaires genevois ou d'autres pays pratiquant le dispositif sont affichées.

Cependant, toutes les personnes interrogées pensent qu'il serait très intéressant d'avoir un tel endroit pour les raisons suivantes :

- il n'y a pas de communication officielle concernant les établissements qui font SOL au niveau du secondaire II, ni ceux provenant d'autres pays
- ces espaces fédérateurs renforceraient l'identification des personnes au projet SOL et à la lecture. La personne provenant du CO trouve très intéressante l'idée d'y mettre les affiches créées par les élèves lors du lancement du projet, et des affiches avec des messages similaires à « le cycle [nom] pratique le quart d'heure de lecture ».

Il est intéressant de remarquer que, comme il a été mentionné lors du chapitre 3, Ecole&Culture ne dispose pas d'un registre qui recense tous les établissements scolaires genevois qui effectuent SOL, aussi étant donné que pas toutes les écoles ont mis en place le

dispositif en passant par Ecole&Culture ni par l'association *Silence, On Lit !*. Cela signifie qu'il n'y a aujourd'hui ni 'contrôle' ni communication concernant cet aspect.

6.4.3.9 Question 5 : Parents d'élèves et communication autour de SOL

3 établissements scolaires sur 4 (donc plus que la moitié) ont communiqué avec les parents des élèves au sujet de SOL de façon explicite.

Les deux personnes interviewées au sein de la bibliothèque scolaire de l'ECG savent que ce type de communication avait été mis en place au lancement de SOL, mais ne sont pas au courant concernant une reconduite qui aurait potentiellement été effectuée depuis auprès des parents des premières années et/ou des parents de tous les élèves.

La personne interrogée au sein de la bibliothèque scolaire de l'ECCG a expliqué que SOL est mentionné dans la convocation que les parents des élèves de première année reçoivent de la part de l'établissement avant la rentrée scolaire.

Pour ce qui concerne le CO, la personne interviewée a mentionné qu'un courrier à destination des parents des élèves leur est envoyé à la rentrée scolaire de chaque année.

1 établissement scolaire sur 4 n'a pas mis en place cette communication.

La personne interviewée au sein de la bibliothèque scolaire de l'EC explique que les enseignant-e-s porteurs-porteuses de SOL avaient demandé qu'une communication dans ce sens ait lieu mais cela n'a pas été le cas. En revanche, SOL est évoqué sur le site internet de l'établissement et dans le Memento des élèves.

Il est intéressant d'observer que tous les établissements scolaires effectuent de la communication autour de SOL à un certain niveau, même celui qui ne l'effectue pas explicitement. Cela signifie qu'il y a une volonté d'expliquer la nature du dispositif et ses raisons d'être aux parents des élèves.

6.4.3.10 Question 6 : SOL et les lectures suivies effectuées pour les cours

3 sur 4 établissements scolaires (donc plus que la moitié) ont autorisé les lectures suivies durant SOL.

À l'EC les lectures suivies ont été autorisées depuis le lancement de SOL. En revanche, dans les autres établissements (ECG et ECCG), les lectures suivies ont été autorisées après un certain temps.

La personne interviewée au sein de la médiathèque du CO a expliqué que les lectures suivies ne sont pas admises car selon les principes originaux et officiels de SOL il est important que les élèves choisissent leur lecture hors du cadre des cours.

Il est intéressant de remarquer que tous les établissements du secondaire II ont autorisé les lectures suivies effectuées en classe lors de SOL.

6.4.3.11 Question 7 : Communication au sujet de SOL effectuée dans l'établissement scolaire

3 établissements scolaires sur 4 (plus que la moitié) effectuent ou ont effectué une communication axée sur SOL par le biais de plusieurs supports, par exemple par le biais de flyers, présentations, rappels, etc.

L'ECCG a effectué une communication concernant SOL peu avant l'interview, menée par le biais d'un document qui rappelle les principes de SOL et les règles à respecter pendant les 15 minutes de lecture. Ce rappel a été effectué car le Comité SOL de l'établissement a remarqué que plus le temps passe plus il y a d'élèves, d'enseignant-e-s et de membres du PAT réfractaires à la démarche SOL.

Au sein de l'ECCG, les classes de première année visionnent un clip vidéo qui explique les principes de SOL à chaque rentrée. Mis à part ce rappel, la personne interrogée explique qu'il n'y a pas d'autre type de communication effectuée autour de SOL.

La personne interviewée au sein de la médiathèque du CO explique qu'il y a une communication effectuée autour de SOL, mais qu'elle est moins fréquente que ce qui serait optimal. Il souligne que l'implication et l'engagement de toute la hiérarchie de l'établissement scolaire sont indispensables pour la réussite de cette communication et, au niveau général, pour la réussite de SOL.

1 établissement scolaire sur 4 n'a pas et n'a pas eu une communication régulière ciblant les élèves concernant SOL.

Au sein de l'EC aucune communication n'a été effectuée pour les élèves lors de la journée d'accueil. La bibliothèque scolaire diffuse la 'carte métro' et une affiche SOL sur les écrans de l'école en début de chaque année.

Il est important de relever que tous les répondant-e-s sont de l'opinion que communiquer autour de SOL est primordial pour l'efficacité et la perpétuation du dispositif.

6.4.3.12 Question 8 : Événements et actions de médiation culturelles conçus par l'établissement scolaire autour de SOL

Aucun établissement scolaire (0/4) n'a proposé d'événements et/ou d'actions de médiation culturelle axés sur SOL.

La personne travaillant dans la médiathèque du CO explique qu'il n'y a jamais eu d'événements et d'actions de médiation culturelle autour de SOL. La médiathèque aimerait organiser quelque chose à ce sujet mais cette action ne s'est pas encore concrétisée.

À l'ECCG, la seule action qui est mise en place concerne la préparation de sacs de livres (composés de dons et d'invendus) que chaque classe de première année vient retirer en début d'année.

Toutes les personnes interrogées sont de l'avis que c'est un élément très intéressant et pertinent, et ils aimeraient que de tels événements puissent être mis en place par la suite.

6.4.3.13 Question 9 : Temps forts des établissements scolaires et SOL

Aucun établissement scolaire (0/4) n'a mis en place de liens entre les temps forts de l'école et SOL.

Toutes les personnes interviewées ont mentionné que des tentatives d'instaurer des liens de ce type avaient été lancées mais qu'aucune n'a été soutenue. Iels espèrent que de tels temps forts pourront être proposés et approuvés par la suite.

6.4.3.14 Question 10 : Bibliothèques scolaires, livres numériques et SOL

Aucune des bibliothèques scolaires (0/4) ne fait la promotion de livres numériques pour SOL.

À l'EC la formule SOL observée actuellement n'admet pas les livres numériques ; les lectures doivent être effectuées sur papier uniquement.

De manière similaire, la formule de SOL observée à l'ECG n'autorise pas non plus les livres numériques. Les personnes interviewées expliquent que l'offre de livres numériques de E-Bibliomedia, même si elle est présente, ne marche pas bien, et qu'il serait important de la relancer.

Iels pensent que si SOL devait intégrer la dimension numérique, ce qui serait le plus utilisé ne seraient pas forcément les livres numériques mais des plateformes, des sites et des applications tels que Wattpad³¹ et Webtoon³². Selon ces personnes, ces outils sont positifs car ils encouragent la lecture et peuvent rapprocher les élèves vers d'autres types de lectures via leurs intérêts personnels. De plus, selon eux, la bibliothèque scolaire pourrait s'appuyer sur une plateforme telle que Wattpad pour faire travailler le sens critique des élèves, en proposant par exemple des réflexions concernant les critères qui permettent de différencier les histoires qui sont bien écrites de celles qui ne le sont pas. De surcroît, des outils tels que Wattpad pourraient amener les élèves, selon les personnes interviewées, vers d'autres types de lectures par le biais des thématiques communes par exemple.

Les bibliothécaires scolaires de l'ECG ont également remarqué que plusieurs mangas qui se trouvent sur Webtoon sont également disponibles sur papier. Selon iels, il serait intéressant de les mettre en avant dans le but de rapprocher les élèves de la lecture des ouvrages papier via leur intérêt pour la lecture numérique.

Ces deux personnes pensent également que le téléphone portable pourrait être un outil qui rapproche les élèves de la lecture, étant donné que les élèves qui lisent utilisent beaucoup ces outils numériques et électroniques pour lire dans leur temps libre. Cependant, les personnes interrogées précisent que si le smartphone devait être adopté en tant que support de lecture approuvé, il faudrait trouver des moyens d'effectuer des arbitrages par rapport à ce que les élèves lisent sur le smartphone durant de SOL, chose qui n'est pas du tout aisée.

³¹ Site web qui permet de lire et de publier des fanfictions. Une application portant le même nom et proposant les mêmes fonctionnalités est également disponible. Quoique moins connue que la plateforme Archive of Our Own (AO3), cette ressource est très utilisée par les adolescents et les jeunes adultes.

³² Application qui permet le partage et la lecture de mangas numériques publiés sous forme d'épisodes. Ces types de mangas sont également appelés 'webtoons'.

La bibliothèque scolaire du l'ECCG n'est pas abonnée à E-Bibliomedia. La personne interviewée pense que l'enseignant-e porteur-porteuse de SOL accepterait que les lectures numériques soient admises, étant donné que pour cette personne l'important est que les élèves lisent avant toute autre chose. Cependant, le-la répondant-e remarque que, pour l'instant, il n'y a pas une offre de livres numériques, et que les enseignant-e-s n'en ont pas fait la demande.

La médiathèque du CO n'est pas équipée au niveau des ressources numériques et électroniques, et la réflexion par rapport à l'acquisition potentielle de ressources et outils numériques pour le secondaire I est toujours en cours. La personne interviewée a constitué, même si cela contrevient à la formule de SOL effectuée dans cet établissement scolaire, une collection de livres audio sur CD qui n'est proposée qu'à certaines classes où il y a de grandes difficultés de lecture.

Il est très intéressant de remarquer qu'une bibliothèque scolaire a mentionné deux des plateformes utilisées par les adolescents et les jeunes adultes. Il sera intéressant de voir comment des éléments similaires pourront entrer en relation, dans un deuxième temps, avec la promotion de la lecture et des compétences transversales qui en découlent.

6.4.3.15 Question 11 : SOL et sollicitation des services documentaires

Aucun des services documentaires (0/4) n'a été sollicité de façon particulière lors de SOL, dans le sens où aucune prestation spécifique n'a été demandée par les enseignant-e-s ni par les établissements scolaires dans le cadre de ce dispositif.

6.4.3.16 Question 12 : SOL et augmentation des prêts des ouvrages de fiction en particulier

Toutes les bibliothèques scolaires (4/4) ont observé une augmentation des emprunts, en particulier en lien avec les ouvrages de fiction, cibles spécifiques du dispositif SOL.

Cependant, les personnes interviewées au sein des établissements du secondaire II remarquent que cette augmentation a eu lieu de façon massive au lancement de SOL et qu'elle diminue peu à peu à cause d'un essoufflement global qu'ils observent dans leur établissement scolaire au niveau de SOL. Selon eux, l'augmentation qui avait eu lieu au début pourrait être liée au fait que les élèves étaient et sont conscients que l'école leur demande d'avoir une lecture pour SOL avec eux. Pourtant, il n'est pas possible de savoir combien d'élèves lisent vraiment la lecture qu'ils empruntent dans le cadre de SOL.

De plus, les personnes interrogées dans le cadre du secondaire II ont l'impression que leur constat pourrait être dû à l'évolution des habitudes de lecture, car elles s'effectuent toujours plus à travers un smartphone, sur des plateformes numériques et autour de genres en vogue, tels que la dark romance. La perte de place de la lecture sur support papier, et de la lecture en général en tant que forme de loisir/passe-temps, pourrait aussi, selon eux, jouer un rôle important dans le constat d'essoufflement de SOL.

La personne interviewée au sein de la bibliothèque scolaire de l'ECCG observe qu'il y a quand même des 'habitués' (en l'occurrence environ 10-20 élèves sur la totalité des 1600 élèves,

provenant en particulier de l'école de commerce) qui empruntent beaucoup de mangas. Toutefois, la personne ne sait pas s'ils lisent les mangas pour SOL ou en dehors de ce cadre.

Pour ce qui concerne la médiathèque du CO, les emprunts qui y sont observés restent importants même plusieurs années après le lancement de SOL. La personne interviewée remarque que les livres qui sortent le plus sont les mangas, les BD (qui ont connu une renaissance avec SOL) et les romans.

Il est intéressant de remarquer que le phénomène d'essoufflement de SOL semble concerner spécifiquement les établissements du secondaire II plutôt que ceux du cycle d'orientation, même si seulement 1 CO a pu être interviewé dans le cadre de ce travail.

6.4.3.17 Question 13 : SOL et échanges au sujet des lectures

Même s'il n'y a pas de moments d'échange et de partage officiels concernant les lectures effectuées pour SOL au sein des bibliothèques scolaires interrogées, 3 sur 4 (donc plus que la moitié) ont recours à plusieurs types de stratégies afin d'échanger le plus possible avec les élèves de façon informelle au niveau des ouvrages.

À la bibliothèque scolaire de l'EC, la personne interrogée demande, quand elle peut, aux élèves qui rendent un ouvrage ce qu'ils en ont pensé. Faire cela lui permet de proposer les ouvrages aimés par certains à d'autres élèves.

De façon similaire, les personnes interviewées au sein de la bibliothèque scolaire de l'ECG demandent aux élèves qui ramènent des livres s'ils les ont aimés afin de pouvoir potentiellement les conseiller à d'autres élèves. Quant aux AID, ils échangent souvent avec les élèves garçons qui viennent emprunter concernant plusieurs types de lectures.

Une telle pratique est mise en place par la personne interviewée au sein de la médiathèque du CO, car il demande aux élèves s'ils ont aimé l'ouvrage qu'ils ont emprunté et pourquoi, afin de pouvoir en proposer certains à d'autres élèves.

À l'ECCG, la personne interviewée avait proposé des fiches « j'ai lu, je partage » dans le but de permettre aux élèves qui le voulaient de partager ce qu'ils avaient aimé de leur lecture SOL. Cette initiative n'a pas eu de succès. Selon lui, une des raisons sous-jacentes à ce constat pourrait être le manque d'envie de la part des élèves qui lisent de partager une expérience qu'ils considèrent comme intime. Il a l'impression que certaines thématiques pourraient être plus faciles à aborder pour eux que d'autres. La personne interviewée mettra en place par la suite une carte du monde sur laquelle les personnes qui veulent peuvent marquer l'endroit où se passe l'intrigue de l'histoire qu'ils sont en train de lire. Cette initiative a le but de vérifier si cette méthode de partage 'moins personnelle' peut encourager plus d'élèves à échanger au niveau des lectures qu'ils effectuent pour SOL.

6.4.3.18 Question 14 : retours du corps enseignant concernant SOL

Selon toutes les personnes interviewées au sein des bibliothèques scolaires des établissements concernés (4/4), certains enseignants sont très convaincus par SOL et par les bienfaits de la lecture. D'autres aimeraient effectuer SOL eux-mêmes mais n'y arrivent pas car ils doivent constamment faire de la discipline avec certains élèves. D'autres encore ne

veulent pas faire SOL. De manière générale, les enseignant-e-s qui n'ont que peu d'heures trouvent que SOL impacte trop leur programme.

Les bibliothécaires scolaires de l'ECCG ont soulevé la problématique selon laquelle la disparité qui se crée entre les élèves qui peuvent effectuer SOL et ceux qui ne peuvent pas (car leur enseignant-e ne l'implémente pas dans sa classe) a un impact important. Selon elleux, les élèves qui ne pourraient pas bénéficier de SOL seraient désavantagés au cours de leur formation à plusieurs niveaux.

La personne qui provient de l'ECCG a l'impression que les retours des enseignant-e-s sont plus négatifs que positifs. Selon ce-cette répondant-e, tout retour varie selon la relation que l'enseignant-e a avec la lecture. Certains ne veulent pas entrer en matière de SOL pour trois raisons principales :

- iels n'ont pas été engagés pour le faire ;
- SOL ne leur permet pas d'avancer le programme ;
- iels estiment que la lecture personnelle est une activité qui se fait à la maison et en dehors de l'école.

Les enseignant-e-s de l'ECCG qui sont convaincus des bienfaits apportés par la lecture, et qui sont de l'avis que SOL a sa place dans l'établissement scolaire sont minoritaires selon cette personne.

L'attitude des classes envers SOL a aussi un impact sur la motivation des enseignant-e-s selon la personne interviewée au sein de l'ECCG : la majorité des classes n'accrochent pas, alors que chez une minorité le dispositif marche bien. Il est très difficile à dire quels sont tous les facteurs et les critères en jeu. Selon la personne-ressource, la filière (en l'occurrence école de commerce ou école de culture générale) n'est pas non plus un prédicteur de l'attitude de la classe envers SOL.

Selon la personne interrogée au CO, il y a des enseignant-e-s qui sont très convaincus par SOL et d'autres qui n'adhèrent pas à ce dispositif.

Les arguments donnés par ceux qui sont contraires à SOL sont les suivants :

- eux-mêmes n'aiment pas lire ;
- faire SOL avec des classes peu scolaires constitue une difficulté supplémentaire ;
- SOL prend 15 minutes sur le programme

6.5 Bilan SOL du point de vue d'un panel d'enseignants du secondaire II

6.5.1 Taux de participation

Le taux de participation des enseignant-e-s du CEC André-Chavanne a été de 5 sur 9. Donc un peu plus que la moitié. Sur la totalité des personnes contactées, 4 n'ont pas répondu, donnant lieu à un taux de non-réponse de 4/9, un peu moins que la moitié.

6.5.2 Propriétés du panel d'enseignants interviewés

1 seule personne sur les 5 interviewées enseigne une matière scientifique, en l'occurrence les mathématiques et l'informatique. Les 4 autres répondant-e-s proviennent du domaine humaniste, enseignant des matières telles que le français (2/5), l'allemand, et économie et gestion.

Il est important de préciser qu'il faut tenir compte du fait que l'inégalité au niveau des matières représentées dans ce panel d'enseignant-e-s peut entraîner un déséquilibre au niveau de sa représentativité.

Cependant, pour les raisons de faisabilité mentionnées précédemment, il n'a pas été possible d'avoir un panel plus représentatif. Dans le cadre d'une étude future, il serait intéressant d'avoir des représentants de toutes les matières enseignées dans l'établissement, et en particulier de celles qui sont liées au sport et à d'autres qui sont, de premier abord, souvent perçues comme étant très éloignées de la lecture.

Tous les enseignant-e-s interviewés ont connu SOL depuis sa mise en place en janvier 2021. Actuellement, 4 enseignant-e-s sur 5 mettent en pratique quotidiennement ce dispositif.

1 enseignant-e sur 5 n'a que des classes de collège. 3 enseignant-e-s sur 5 ont des classes de collège et d'école de commerce, mais seul-e 1 enseignant-e sur 5 a des classes soumises à la réforme OrFo23, même si iel ne suit pas cette classe pendant SOL. 1 enseignant-e sur 5 n'a que des classes de l'école de commerce. 1 enseignant-e sur 5 seulement a déjà suivi des classes d'accueil et d'insertion.

Il est également important de préciser que les expériences présentées ci-après sont de nature très diversifiée par rapport à celles des bibliothécaires scolaires reportées plus haut, qui sont généralement assez homogènes entre elles. Cela pourrait être dû au croisement de plusieurs paramètres et variables telles que la-les filières d'enseignement, la matière enseignée, la typologie de classe suivie, les plages hebdomadaires dans lesquelles iels ont cours, et d'autres encore.

Pour des raisons de confidentialité mentionnées plus haut, il a été décidé d'anonymiser les noms des répondant-e-s en suivant la même procédure que pour les bibliothécaires scolaires.

6.5.3 Synthèse des résultats par question

6.5.3.1 Question 1 : pertinence de SOL dans le contexte du secondaire II

Selon 3 personnes interrogées sur 5 (donc un peu plus que la moitié), SOL est une formule articulée dans un dispositif qui est complètement pertinent pour le secondaire II.

Concernant les 2 autres enseignant-e-s, 1 a remarqué que SOL est devenu, à son avis, plus pertinent dans le contexte du secondaire II à partir du moment où les lectures suivies effectuées pour des cours ont été autorisées pendant le quart d'heure. Selon cette personne, le fait que les élèves ont aussi la possibilité d'avancer sur les programmes est un aspect qui relie SOL plus étroitement avec une des missions du secondaire II.

Quant à l'autre enseignant-e, iel constate que, même si la promotion de la lecture et de la culture sont très pertinentes au secondaire II et doivent perdurer, SOL en tant que formule opérant selon certains paramètres spécifiques présente deux points négatifs importants.

Le premier point négatif consiste, selon iel, en la diminution du temps de cours en raison de la mise en place de SOL. Cette modification horaire fait perdre plusieurs heures d'enseignement sur une année, et en particulier aux matières scientifiques qui disposent déjà d'un nombre d'heures de cours presque insuffisant pour mener à bien le programme exigé.

Le deuxième point négatif est lié à l'effet d'essoufflement qui s'instaure à cause de la ritualisation quotidienne des 15 minutes SOL. Selon la personne, faire tous les jours la même chose crée une sorte d'usure chez les enseignant-e-s, état qui ne les aide pas à encourager les élèves, majoritairement non motivés à la base, à lire pendant SOL.

2 enseignant-e-s sur 5 (donc grosso modo la moitié) ont remarqué que SOL, mis en place selon la formule officielle, est beaucoup plus adapté au primaire et au cycle d'orientation qu'au secondaire II.

Tou-te-s les enseignant-e-s (5/5) ont l'impression qu'il y a plusieurs ajustements à apporter à SOL pour qu'il puisse évoluer de façon plus optimale pour le secondaire II. Avec une promotion de la lecture plus adaptée au contexte du secondaire II et aux besoins des élèves, tout enseignant-e pourrait, selon les personnes interviewées, se rendre compte de l'utilité des actions qui sont proposées dans ce cadre.

4 enseignant-e-s sur 5 ont fourni des observations et des constats de terrain assez alarmants concernant la baisse du niveau non seulement du français, mais de compréhension liée à tout type de texte écrit long, qui constitue la base de la majorité des apprentissages effectués au secondaire II. Toutes les filières seraient concernées selon ces enseignant-e-s : même si cette problématique ressort particulièrement dans les classes de l'école de commerce, les élèves du collège ne seraient pas exemptés de ces difficultés.

Selon la totalité des enseignant-e-s interrogés (5/5), SOL est particulièrement utile pour l'intégration d'élèves allophones, et non pas seulement ceux qui sont inscrits en classe d'accueil et d'insertion.

La grande présence d'ouvrages papier dans l'établissement est perçue très positivement par l'entière des enseignant-e-s interrogés (5/5). Cependant, iels observent que la présence de ces premiers n'aide pas forcément les élèves, et en particulier ceux de l'école de commerce (qu'ils soient à plein temps ou des apprentis en dual) à aller vers ces livres pour les lire

concrètement. De ce constat découle un besoin ressenti presque unanimement (4/5) concernant la nécessité de proposer aux élèves un accompagnement afin de leur permettre de se familiariser avec l'objet livre et d'éveiller l'intérêt et la motivation nécessaires à les découvrir concrètement. Selon ces répondant-e-s, un tel accompagnement est également nécessaire pour aider les élèves à aller au-delà de la monotonie que la répétitivité de SOL peut instaurer car la routine, bien que porteuse d'avantages, peut également amener des inconvénients, dont l'ennui, et cela en particulier chez la majorité des élèves qui n'a pas l'habitude de lire des ouvrages de fiction papier lors de leurs loisirs (*cf. chapitre 4*).

3 enseignant-e-s sur les 5 interviewés trouvent qu'il est important de prouver aux élèves, par le biais d'études et d'argumentaires scientifiques, qu'il y a effectivement des compétences fondamentales qui sont travaillées en même temps que la personne lit. Selon eux, il est également capital de leur expliquer que ces dernières sont indispensables pour tout parcours de formation et pour leur avenir professionnel, en leur donnant des exemples concrets abordés sous un angle scientifique.

3 enseignant-e-s sur 5 (donc un peu plus que la moitié) ont souligné l'importance d'intégrer les élèves dans l'accompagnement proposé par l'enseignant-e lors de SOL. Selon eux, il est fondamental que les adolescents et jeunes adultes se sentent impliqués par le processus d'apprentissage de ces compétences. Pour les impliquer, 1 sur 5 enseignant-e-s a proposé de définir des objectifs à court, moyen et long terme avec les élèves, et de les analyser régulièrement avec eux afin d'identifier les éléments qui marchent bien lors de SOL et ceux qui nécessitent des ajustements. Selon ce répondant, il est également indispensable de planifier avec eux le déroulement des activités qui se tiendront lors des moments SOL.

Les enseignant-e-s interrogés ont exprimé à l'unanimité (5/5) un grand intérêt envers la possibilité d'effectuer une communication axée sur les bienfaits scientifiquement prouvés de la lecture. Les répondant-e-s sont tous d'accord qu'il serait important de façonner ces informations adaptées aux trois publics cibles principaux : les élèves, les enseignant-e-s et les parents.

4 enseignant-e-s sur 5 ont mentionné l'importance d'avoir des sessions, coordonnées de façon multidisciplinaire, dédiées aux méthodologies de travail, moments pédagogiques alternant la théorie à la pratique. Ces sessions n'auraient pas l'objectif de travailler la littératie de base, car cela ne correspond pas aux missions du secondaire II, mais plutôt de transmettre aux élèves des stratégies, astuces et méthodes nécessaires à effectuer une lecture intensive et, donc, profonde. Ces stratégies liées au domaine de la lecture, auraient également l'atout d'aider les élèves à structurer le travail qui est demandé pour les cours.

5 enseignant-e-s sur 5 ont remarqué que le dispositif SOL inspire beaucoup d'idées au niveau des activités à proposer aux élèves, mais que les résultats de ces réflexions intellectuelles sont très difficiles à concrétiser dans la pratique au niveau de l'organisation, la coordination et la gestion dans le cadre d'un établissement du secondaire II. De plus, ils soulignent que le grand nombre de paramètres qui doivent être pris en compte dans la mise en place de ces activités est compliqué par la taille d'une structure telle que le CEC André-Chavanne. Selon eux, cette situation complexe se complexifie encore davantage parce que ce grand établissement scolaire est mixte, accueillant simultanément plusieurs parcours de formations aux programmes, exigences et besoins différents. Dans le cadre d'une étude future, il serait

intéressant de comparer l'expérience relative à SOL d'enseignant-e-s travaillant dans des établissements de tailles différentes, avec et sans orientation mixte.

4 enseignant-e-s sur 5 sont d'accord sur le fait que l'adhésion partielle de plusieurs enseignant-e-s à SOL rend son implémentation plus difficile, car les élèves reçoivent souvent des messages contradictoires d'un cours à l'autre, avec des enseignant-e-s qui font SOL et d'autres qui ne le font pas. Selon 1 enseignant-e en particulier sur ces 4, il est également indispensable que les enseignant-e-s se rappellent, de manière générale, que leur réussite au niveau des études supérieures et professionnelle s'est basée, en grande partie, sur les compétences transversales qu'ils ont construit et acquis à travers la lecture et en tant que lecteurs. Selon cet enseignant-e, c'est au sein de l'établissement scolaire que les élèves ont l'occasion de développer ces compétences, et leur donner le cadre pour évoluer vers la réussite fait partie de la mission de tous les enseignant-e-s.

6.5.3.2 Question 2 : Liens entre la matière enseignée et la lecture

4 enseignant-e-s sur 5 voient des liens très forts entre leur matière et la lecture. Selon les enseignant-e-s de langues (français et allemand), SOL permet de travailler la lecture en tant qu'ensemble de compétences transversales impliquées dans l'apprentissage de la majorité des matières enseignées au secondaire II.

Un autre enseignant-e faisant partie de ce groupe de 4 souligne que dans sa matière il est nécessaire de comprendre les énoncés et les consignes, et également les nuances qui existent entre le français standard et le français spécialisé afin de pouvoir suivre le programme correctement. Un autre enseignant-e appartenant à ce groupe de 4 observe que ce n'est pas indispensable qu'il y ait des liens entre la matière d'enseignement et la lecture, car en principe le but de SOL est de donner aux élèves l'habitude de lire. Cependant, tout lien qui peut exister entre la matière d'enseignement de l'enseignant-e et la lecture est un grand atout.

Quant au dernier enseignant-e (1/5), même si à son avis il n'y a pas strictement des liens entre ses matières (mathématiques et informatique), iel est de l'avis qu'il est très important de cultiver le langage naturel (qui est complémentaire au langage scientifique) car il permet de travailler la réflexion et l'esprit critique des élèves, ce qui apporte des bénéfices dans tout domaine et dans toute matière.

6.5.3.3 Question 3 : pertinence de SOL par rapport aux programmes, exigences et besoins du collège, de l'école de commerce et des classes d'accueil et insertion

3 enseignant-e-s sur 5 (donc un peu plus que la moitié) sont convaincus du fait que SOL est adapté à toutes les filières de l'établissement scolaire en question. Selon iels, cela est le cas parce que ce dispositif fait travailler les compétences en lecture, celles qui en découlent, et également la concentration et la gestion et l'utilisation du silence. Selon 1 répondant sur ce groupe de 3, travailler sur le silence permettrait également de cultiver la maîtrise des émotions et le passage de l'agitation au calme. Ces trois dimensions sont liées et permettent d'entraîner, selon cette personne, des savoir-faire indispensables tout au long de la formation et de la vie professionnelle futures des élèves.

2 enseignant-e-s sur 5 (grosso modo la moitié) ont l'impression que SOL n'est pas nécessairement adapté à toutes les filières de l'établissement scolaire. De ces 2 répondant-e-s, 1 ne se positionne que concernant les classes de collège qui, à son avis, lisent déjà beaucoup dans leur programme et n'ont donc pas nécessairement besoin de s'entraîner à ce niveau-là. La deuxième personne appartenant à ce groupe de 2 a l'impression que SOL est plus adapté aux élèves des classes d'accueil et d'insertion et à ceux de l'école de commerce. Selon iel c'est le cas parce que les élèves non-francophones qui doivent apprendre le français peuvent beaucoup bénéficier des 15 minutes de lecture quotidienne. Concernant les élèves de l'école de commerce, qui ont un taux réduit de lectures à lire durant leur programme de formation, en particulier de lectures de fiction, SOL leur permettrait de travailler les compétences issues de la lecture.

6.5.3.4 Question 4 : Effectuez-vous SOL avec vos classes ?

Tou-te-s les enseignant-e-s (5/5) effectuent SOL à chaque fois qu'ils ont cours durant la plage horaire dédiée au dispositif. Cependant, les enseignant-e-s qui encouragent activement les élèves à lire pendant ce quart d'heure sont 4 sur 5.

L'autre enseignant-e, même si iel garde le moment SOL en ne proposant pas de démarrer directement le cours à la place du quart d'heure de lecture, laisse les élèves très libres dans le choix de ce qu'ils veulent faire pendant SOL, que ce soit lire ou effectuer d'autres activités.

6.5.3.5 Question 5 : Les élèves aiment-ils SOL ?

Selon les 5 enseignant-e-s interviewés (5/5) il n'est pas aisé de déterminer combien d'élèves aiment SOL, ni de dégager des critères à proprement parler pour effectuer cette analyse. Les deux enseignant-e-s de français soupçonnent que la majorité des élèves n'ose pas avouer devant elleux le fait qu'ils n'aiment pas lire, si cela devait bien être le cas.

Tous les enseignant-e-s (5/5) ont l'impression que la plupart des élèves apprécient SOL soit en tant que moment pour se reposer, ou pour avancer les lectures suivies effectuées pour d'autres cours. Les élèves qui apprécient SOL en tant qu'occasion pour lire des lectures personnelles sont très minoritaires, environ 2-5 par classe, donc au plus ¼ d'une classe de collège ou d'école de commerce composée d'une vingtaine d'élèves minimum.

Selon 1 enseignant-e en particulier sur les 5 interrogés, il n'est pas possible de faire des prédictions stéréotypiques au sujet de quel élève de quelle filière va aimer SOL ou pas, car l'appréciation varie plus en fonction des individus qui composent les classes plutôt que de la filière dans laquelle iels se trouvent.

6.5.3.6 Question 6 : Quels types d'ouvrages lisent les élèves ?

Pour ce qui concerne les périodiques, 2 enseignant-es sur 5 (environ la moitié) en ont observé très peu dans les classes de collège et d'école de commerce qu'ils suivent lors de SOL. 1 enseignant-e sur 5 (c'est-à-dire l'un des 3 autres) a pourtant remarqué que ses élèves de l'école de commerce lisaient majoritairement des périodiques.

Concernant les autres types d'ouvrages, les observations effectuées par les répondant-e-s sont les suivantes :

- 2 enseignant-e-s sur 5 ont vu des mangas
- 1 enseignant-e sur 5 a vu quelques BD.

Au niveau des lectures suivies, 4 enseignant-e-s sur 5 ont observé un taux plus élevé (entre $\frac{1}{2}$ et $\frac{3}{4}$) de ce type de lecture surtout dans les classes de collège.

Quant aux lectures personnelles, 1 enseignant-e sur 5 en a remarqué un taux plus élevé dans les classes de l'école de commerce qu'il suit. 1 enseignant-e sur 5 a remarqué qu'entre 10% et 20% des élèves de collège qui lisent des lectures personnelles lisent des romans. 2 enseignant-e-s sur 5 ont remarqué que parmi les élèves qui lisaient des lectures personnelles, la majorité étaient des romans young adult.

6.5.3.7 Question 7 : Lectures suivies scolaires durant SOL

5 enseignant-e-s interrogés sur 5 pensent qu'avoir autorisé les lectures suivies scolaires durant SOL est très bénéfique car ce rajout à la formule permet aux élèves d'avancer les ouvrages qu'ils sont obligés de lire pour d'autres cours et, donc, d'avancer sur le programme.

Cependant, 1 enseignant-e sur 5 précise qu'il faut être vigilants pour que SOL ne devienne pas l'extension d'un cours, car c'est important que SOL puisse rester un moment où les élèves travaillent des compétences transversales de façon plus ciblée de ce qu'il est possible de faire pendant les cours.

6.5.3.8 Question 8 : Les élèves aiment toujours lire sur papier ?

Selon tous les 5 enseignant-e-s interviewés, le papier garde toujours son importance auprès des élèves de manière générale, même si les supports et outils de lecture peuvent varier d'une session de SOL à l'autre. Cela dépend aussi des paramètres liés à la formule de SOL que l'enseignant-e en question décide d'autoriser ou pas.

1 enseignant-e sur 5 a l'impression que les élèves du collège sont habitués à lire sur papier et préfèrent ce support. Selon cette personne, les élèves de l'école de commerce ont plus tendance à lire sur support numérique. Même si la personne n'a pas de classes OrFo23, iel a remarqué que ses élèves de l'école de commerce utilisent des liseuses (surtout les élèves non-francophones). Les livres numériques qu'ils lisent semblent avoir été achetés par eux-mêmes et ne pas provenir de E-Bibliomedia.

Même si cette observation n'est pas directement liée à SOL, 1 sur les 5 enseignant-e-s, la seule personne qui a des élèves soumis à la réforme OrFo23, a affirmé que ses élèves ont préféré travailler, dans le cadre de son cours, sur la brochure papier qui avait été mise en place jusqu'à ce que la version numérique soit prête. Ce constat renforce l'impression selon laquelle les élèves aiment bien travailler sur support papier, et que les livres papier ne leur sont pas méconnus.

1 enseignant-e sur 5 a remarqué que dans ses classes de l'école de commerce non-OrFo23 le taux d'élèves qui lisent sur papier est très variable d'une fois à l'autre, sachant que iel a décidé d'autoriser l'utilisation du smartphone en tant que support de lecture numérique.

De plus, 1 enseignant-e sur 5 a observé que ses élèves ont tendance à lire la presse de façon numérique, et surtout les journaux électroniques qui mettent à disposition une application gratuite (tels que *20minutes*, *Le Matin* et d'autres). En revanche, cette personne n'a vu que très peu d'élèves lire des périodiques sur support papier.

6.5.3.9 Question 9 : est-ce que les élèves lisent majoritairement sur papier ou sur support numérique durant SOL ?

3 sur 5 enseignant-e-s (c'est-à-dire un peu plus que la moitié) ont l'impression que la majorité des élèves qu'ils avaient vu lire pendant SOL le faisaient sur papier.

1 enseignant-e sur 5 a remarqué qu'il n'y a qu'une élève qui lui avait demandé si elle pouvait lire sur tablette depuis le lancement de SOL. Selon cette personne, le parcours de scolarité précédent des élèves du secondaire II leur a transmis le message selon lequel le livre est un objet imprimé avant tout. Cependant, iel explique que d'autres classes pourraient avoir des pratiques très différentes de celles qu'il a observées, et qu'il est très difficile d'effectuer des prédictions à ce sujet.

2 enseignant-e-s sur 5 ont des élèves qui restent sur leur ordinateur durant SOL, sachant qu'il s'agit d'un cours d'informatique ou, dans les classes de l'autre personne, sur leur téléphone portable. Iels ne savent pas si les élèves lisent sur support numérique ou s'ils font autre chose. Ces personnes ont observé qu'il y a toujours 2 ou 3 élèves qui lisent sur papier, mais parfois iels choisissent également de rester sur ordinateur ou sur téléphone.

6.5.3.10 Question 10 : la transition numérique apportée par OrFo23 a-t-il un effet sur la lecture ?

5 enseignant-e-s sur 5 ne peuvent pas se positionner à ce sujet car iels n'ont pas encore des classes OrFo23, et la personne qui a une telle classe ne la suit pas pendant SOL.

1 enseignant-e sur 5 dit avoir l'impression qu'il est possible qu'on soit en train d'assister à un changement de paradigme au niveau des modalités de lecture auquel il faudra s'adapter. Selon cette personne, SOL pourrait être l'endroit et le moment où les élèves OrFo23 en particulier peuvent garder un contact avec la lecture, et en particulier la lecture d'ouvrages de fiction. Les modalités de rapprochement aux textes à travers des consignes et pistes de réflexion sont, à son avis, compatibles avec les principes de OrFo23 qui soutiennent la découverte de la société et du monde de l'entreprise.

Selon un-e autre enseignant-e sur les 5, il ne doit pas être facile pour les élèves soumis à la réforme OrFo23 de passer autant de temps sur des ordinateurs et d'utiliser autant de supports numériques. Selon iel, il est pédagogiquement très important d'alterner l'analogique et le numérique dans le cadre de l'apprentissage pour qu'il soit optimal.

6.5.3.11 Question 11 : Qu'en pensez-vous de l'horaire actuel de SOL ?

4 enseignant-e-s sur 5 pensent que le matin est un bon moment pour effectuer SOL, soit parce que l'horaire actuel permet de se poser après la pause du matin, soit parce que c'est une façon agréable de commencer la journée avec SOL (s'ils commencent à 9h55).

En revanche, 1 enseignant-e sur 5 a l'impression que l'après-midi était plus adapté que le matin pour la mise en place de SOL. Selon cette personne, durant l'après-midi les élèves et les enseignant-e-s peuvent bénéficier le plus d'un moment de pause et de calme. Selon iel, le matin n'est pas un moment adapté pour effectuer SOL, surtout si les enseignant-e-s ou les élèves démarrent la journée avec 15 minutes où il faut se poser alors qu'ils auraient l'énergie pour démarrer.

6.5.3.12 Question 12 : SOL est-il contraignant par rapport au cadre scolaire du secondaire II ?

3 enseignant-e-s sur 5 (donc un peu plus que la moitié) sont de l'avis que SOL n'est pas contraignant par rapport au cadre et aux exigences du secondaire II.

1 de ces 3 personnes trouve que SOL permet de répondre à des objectifs du programme (au niveau du français) qui sont difficilement atteignables pendant les cours. Iel donne l'exemple de « cultiver le goût de la lecture » qui est un des objectifs du programme de français du degré secondaire II. A son avis, dans le cadre du cours, la lecture se relie plutôt aux évaluations, aspect qui peut mettre des obstacles au plaisir de lire. SOL peut être l'endroit qui permet d'aller au-delà des injonctions et de favoriser cet élément. La concentration, la compréhension et la maîtrise de ses émotions sont des compétences qui s'éloignent un peu du programme mais qui, néanmoins, sont fondamentales pour la réussite, scolaire et professionnelle, des élèves de toutes les filières. Et, de plus, ces compétences se travaillent particulièrement bien par le biais de la lecture.

2 enseignant-e-s sur 5 trouvent que la logistique de SOL met des obstacles aux cours et à l'avancement du programme, aspects du dispositif qui peuvent se révéler contraignants au niveau du secondaire II. 1 de ces 2 personnes travaille avec des demi-groupes pour son cours d'allemand et l'un des deux groupes se voit allouer 40 minutes au lieu de 45. À son avis, cette disparité horaire crée souvent des inégalités au niveau de la poursuite du programme.

L'autre enseignant-e soulève également la contrainte apportée par un établissement scolaire de grande taille accueillant plusieurs filières de formation. Iel est de l'avis qu'il est très difficile de proposer un dispositif basé sur une seule formule alors que les besoins varient beaucoup en fonction de la filière.

6.5.3.13 Question 13 : l'organisation de SOL est-elle contraignante ?

3 enseignant-e-s sur 5 pensent que la démarche organisationnelle de SOL est pertinente pour les établissements du secondaire II. Selon iels, la présence du quart d'heure SOL dans l'horaire de tout le monde est une très bonne chose car c'est un temps qui est certainement investi, mais qui est récupéré car le retour sur investissement en vaut la peine.

1 enseignant-e sur 5 n'a pas un retour particulier sur cet aspect.

En revanche, 1 enseignant-e sur 5 souligne la contrainte au niveau de la compensation horaire comme étant l'élément organisationnel le plus problématique. Il rajoute également que la répétition quotidienne de SOL génère un effet contraignant d'essoufflement qui démotive les enseignants et qui n'éveille pas l'intérêt des élèves envers la lecture.

6.5.3.14 Question 14 : communication effectuée autour des bienfaits scientifiquement prouvés de la lecture à destination des élèves, des enseignants et des parents selon leurs besoins

5 enseignant-e-s sur 5 pensent qu'il est très important que de telles actions de communication soient effectuées. Au niveau des élèves, il est important, selon eux, qu'ils soient sensibilisés à la raison pour laquelle il est important qu'ils lisent, mais que, pour les convaincre, il est nécessaire de s'appuyer sur des argumentaires scientifiques. Pour ce qui concerne les enseignant-e-s, tous les répondant-e-s sont de l'avis qu'il est important qu'ils soient tous au courant des bienfaits avérés et scientifiquement prouvés de la lecture et, par conséquent, de l'importance de mener de telles actions de promotion de la lecture au sein du secondaire II.

Selon tous les répondant-e-s, les parents des élèves ne sont pas nécessairement au courant ni des bienfaits scientifiquement prouvés de la lecture, ni de la grande richesse documentaire qui est à disposition de leurs enfants au CEDOC. Leur parler de ces aspects, par exemple de façon informelle lors d'une rencontre de l'association des parents, pourrait les encourager à discuter avec leurs enfants de la lecture et leur suggérer d'aller découvrir les ouvrages qu'ils ont à disposition dans la bibliothèque de leur établissement scolaire.

Selon 1 de ces 5 enseignant-e-s, il est aussi très important de lier les modèles et les sources d'inspiration des élèves à la lecture et aux compétences annexes. Par exemple, les élèves sportifs ont beaucoup apprécié de lire des articles, proposés par l'enseignant-e en question, qui expliquent comment des sportifs qu'ils admirent cultivent la concentration à travers la méditation. Cet enseignant-e a présenté aux élèves la lecture en tant qu'outil lié à la concentration et à la méditation et, donc, d'une façon liée à un champ d'intérêt qui les concerne.

Selon un autre de ces 5 enseignant-e-s, les apprenti-e-s en dual fréquentant l'école de commerce sont une cible particulièrement importante de cette communication, car ils ont beaucoup moins d'heures de cours et, donc, beaucoup moins d'occasions d'effectuer SOL et de lire par rapport aux élèves de l'école de commerce qui sont à plein temps.

6.5.3.15 Question 15 : collaboration encore plus étroite entre les enseignants et les services documentaires

Selon 4 enseignant-e-s sur 5 une collaboration encore plus étroite que celle qui est déjà en place est une idée très pertinente et intéressante qui serait très bénéfique car une telle collaboration permettrait de proposer, dans les limites de la faisabilité, plusieurs types d'actions de promotion de la lecture très riches et stimulantes pour les élèves. L'expertise des services documentaires, qui font déjà un excellent travail selon eux, couplée à celle des enseignant-e-s, pourrait donner lieu à la conception de projets très intéressants et à l'émergence de synergies optimales.

Selon 1 de ces 4 répondant-e-s, cette collaboration permettrait la création de présentations d'ouvrages liés à des thématiques liées à chaque cours enseigné dans l'école, présentation qui serait préparée en partie par les services documentaires et en partie par les enseignants. Des projets similaires pourraient également convaincre les enseignant-e-s réfractaires concernant l'utilité générale de la lecture.

Tous ces 4 enseignant-e-s sont cependant conscients du fait que mener de telles initiatives demande beaucoup d'investissement, d'appui des hiérarchies au DIP et de budget, éléments qui ne sont pas forcément ni toujours disponibles.

1 enseignant-e sur 5 est de l'avis qu'il n'y a pas besoin d'avoir une collaboration encore plus étroite avec les services documentaires car ils sont déjà excellents et ils font déjà un très bon travail.

6.5.3.16 Question 16 : pourrait-il être pertinent de proposer des ateliers de promotion de la lecture aux élèves ?

5 enseignant-e-s sur 5 sont de l'avis que de tels ateliers sont très pertinents et seraient très bénéfiques pour les élèves. Iels ont également l'impression que collaborer avec les services documentaires pour les concevoir et les mettre en place serait idéal.

1 de ces 5 enseignant-e-s souligne qu'il est également indispensable d'avoir un soutien institutionnel et du budget alloué à ces ateliers et, de plus, qu'il est nécessaire d'obtenir que ces activités soient incluses dans le cahier des charges des professionnels concernés. À son avis, ces démarches sont indispensables pour que de tels ateliers puissent être mis en place concrètement. Selon cette personne, voyant les compétences fondamentales qui sont en jeu, lancer des démarches en ce sens vaudrait largement le coup. Iel souligne également qu'il est nécessaire de lancer ces types d'activités dans le cadre du cours, car les élèves du secondaire II vont difficilement participer à des activités hors de ce contexte.

Selon un autre enseignant-e sur ces 5, effectuer ces ateliers serait une action qui s'insère dans le processus d'accompagnement des élèves vers la lecture qui est indispensable car, sans l'ajout d'une telle démarche, SOL ne pourra pas être efficace.

Cependant, une troisième personne parmi ces 5 est de l'avis que ces ateliers seraient plus pertinents pour des élèves provenant de l'école de commerce ou des classes d'accueil et d'insertion que pour des élèves de collège. À son avis, les élèves du collège bénéficieraient beaucoup plus d'ateliers liés au rapport entre la lecture et l'écriture, étant donné qu'ils doivent rédiger un nombre plus conséquent de travaux écrits.

Toutefois, tous les 5 enseignant-e-s sont conscients que les budgets pour ce type de projet ne sont pas forcément alloués facilement.

6.5.3.17 Question 17 : Echanges et discussions avec les élèves autour des lectures

3 enseignant-e-s sur 5 ont eu des échanges avec les élèves concernant les lectures qu'elleux et les élèves effectuent pour SOL, souvent avec un nombre réduit d'élèves. De ces 3, 1 personne en particulier a eu plusieurs échanges et discussions car iel allait activement demander aux élèves ce qu'ils lisaient pour SOL et, ainsi faisant, cette personne a même

reçu des conseils de lectures de la part des élèves. Cet-te enseignant-e a remarqué que, dès qu'iel lançait la discussion, plusieurs élèves qui ne lisaient pas durant SOL se rattachaient au discours et s'y intéressaient. Selon cette personne, il est important d'aller activement vers les élèves afin d'entamer la discussion, autrement il n'y en aura pas.

2 enseignant-e-s sur 5 n'ont pas eu des échanges de ce type avec leurs élèves. 1 de ces 2 enseignant-e-s précise qu'iel a souvent plus d'échanges concernant les lectures hors du cadre de SOL.

6.5.3.18 Question 18 : répertoire d'ouvrages proposés aux élèves et conseils de lectures

3 enseignant-e-s sur 5 ont eu l'occasion de proposer des ouvrages aux élèves. 1 de ces 3 personnes remarque qu'il est souvent nécessaire de proposer ces ouvrages en lien avec le cours, car il n'est pas forcément donné que les élèves soient faciles à capter en dehors de ce cadre.

Une deuxième personne parmi ces 3 a pu le faire avec quelques 2-5 élèves de l'école de commerce qui lisent lors de ses cours qui démarrent après SOL. Dès qu'iel a des classes de collège, iel incorpore des lectures liées aux thématiques du cours dans le programme.

La personne qui a eu le grand nombre d'échanges mentionnés lors de la question 17 (enseignant-e qui fait partie de ces 3 personnes) a pu également conseiller quelques livres aux élèves dans le cadre de SOL, en échange de leurs conseils de lectures.

En revanche, 2 enseignant-e-s sur 5 n'ont pas proposé des ouvrages aux élèves. Un des deux enseignant-e-s pense qu'il serait très intéressant de le faire, et le deuxième le fait hors cadre de SOL, en lien avec ses cours.

6.6 Dernières remarques

De manière générale, il est possible d'observer que le manque d'information de la part des élèves concernant les bienfaits scientifiquement prouvés de la lecture est un élément qui a été observé par l'ensemble des répondant-e-s. Connaître et comprendre ces facteurs aideraient, selon elleux, les élèves à prendre conscience de l'importance du processus pour leur apprentissage en sens général. De plus, les enseignant-e-s pourraient également bénéficier d'une telle campagne d'information, et surtout ceux qui ne sont pas convaincu-e-s des effets bénéfiques de la lecture. Cela est le cas car iels seraient également appuyés dans le processus de prise de conscience quant à l'utilité pédagogique des compétences transversales qui émergent de la lecture. De surcroit, une communication à ce sujet pourrait donner aux enseignant-e-s des pistes concernant les façons à travers lesquelles favoriser cette pratique chez les élèves.

De manière générale, tous les enseignant-e-s interviewé-e-s constatent que 1/3 de la classe lit, et de cette portion la majorité lit des lectures suivies. En moyenne, 2 à 5 élèves sur la totalité de la classe lisent des lectures personnelles.

D'après les observations des répondant-e-s, les élèves qui lisent durant SOL le font majoritairement sur papier. Les élèves soumis à OrFo23 disent préférer l'utilisation de supports de cours analogiques plutôt que numériques.

De plus, les deux catégories de répondant-e-s (bibliothécaires scolaires et enseignant-e-s) ont souligné qu'il y a un facteur 'aléatoire' concernant l'intérêt que les élèves expriment pour SOL, dans le sens que l'investissement et engagement envers la lecture peut beaucoup changer d'une classe à l'autre, voire d'un individu à l'autre, et sans qu'il soit possible d'effectuer des prévisions et de construire des indicateurs et des critères d'évaluation concrets. De plus, il n'est pas possible d'effectuer des généralisations orientées par des clichés.

Au niveau global, les réponses obtenues lors de ces entretiens reflètent les résultats des études *Les jeunes français et la lecture* (2024) et JAMES 2022 mentionnées, respectivement, dans les chapitres 4.5.3.1 et 4.5.3.2. Il est aussi intéressant de remarquer que les constats effectués par les bibliothécaires scolaires au sujet de la réception de SOL par les élèves et par les enseignants sont similaires à ceux des enseignant-e-s du CEC André-Chavanne.

7. Mesure de l'impact de SOL sur la bibliothèque d'un établissement scolaire du secondaire II via les emprunts effectués dans sa bibliothèque

7.1 Jeu de données du départ : propriétés

Le jeu de données utilisé (Ceco Sidoc 2024) a été fourni par Joëlle Debecker et l'équipe du CeCo Sidoc, acronyme du Centre de compétence du système d'information documentation, institution de gouvernance qui collabore étroitement avec le SEM (Noetzelin 2014). De la même manière que ce dernier, le CeCo Sidoc est rattaché au secrétariat général du DIP (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse 2023). Les deux instances travaillent de concert afin d'appliquer « la politique du département dans le domaine des médias, de l'image et des technologies de l'information et de la communication » (Guimerà 2014). Membre de la Direction de l'organisation et de la sécurité de l'information (DOSI), une des missions du CeCo Sidoc est de garantir la gestion et le fonctionnement du SIGB Flora qui propulse le catalogue BiblioDIP. Ce dernier répertorie les ressources des services documentaires scolaires des CO et des établissements de l'ESII genevois (Noetzelin 2014). Les données utilisées pour les analyses effectuées plus bas ont été extraites de ce même catalogue.

Le *dataset* traité et analysé dans ce chapitre concerne les données des emprunts effectués par le public élève (où il a été possible de tracer cette information) au CEDOC du CEC André-Chavanne. Il a été décidé de se focaliser sur les données concernant qu'une partie des services documentaires car le support ciblé par cette analyse est le papier, format que la version de SOL proposée actuellement dans l'établissement encourage le plus. En revanche, comme expliqué au chapitre 3, la Cyberthèque, étant un service dédié à la sélection, l'analyse, le traitement et la valorisation de ressources électroniques, ne s'occupe pas des types d'ouvrages promus spécifiquement dans le cadre de SOL.

Toutefois, dans le cadre d'une étude future, il serait intéressant de confronter l'évolution des prêts des ouvrages papier avec le nombre de demandes d'abonnements effectuées par les élèves concernant la plateforme de livres numérique E-Bibliomedia. Cela permettrait d'effectuer une comparaison entre l'évolution de l'intérêt des élèves envers le papier et envers le numérique.

Les ouvrages appartenant à la catégorie fiction qui ont été retenus pour cette analyse ont été sélectionnés en tant qu'ensembles de familles de cotes. Cette décision a été prise car, pour des raisons liées au temps à disposition, il n'a pas été possible d'obtenir les données relatives à chaque document pertinent individuellement.

Dans le cadre d'une future analyse, qui aurait le but de fournir une vision d'ensemble très pointue présentant une granularité extrêmement fine, il serait très intéressant, dans l'éventualité où cela serait faisable, d'avoir accès à ce grand volume de données sur les ouvrages concernées possédées par le CEDOC du CEC André-Chavanne.

Avant de poursuivre l'analyse, il est d'abord indispensable de définir ce qu'est une cote.

En tant qu'outil de classement, la cote est un ensemble de lettres, chiffres et symboles qui a le but d'attribuer la place de rangement physique d'un ouvrage sur la base des critères d'un système de classification donné (Conseil départemental du Cantal [sans date]).

Les familles de cotes analysées sont indiquées ci-après :

Tableau 1 Signification des ensembles de cotes

Cote	Signification
820	Littérature anglophone
830	Littérature germanophone et nordique
840	Littérature francophone
850	Littérature italophone
860	Littérature hispanophone et lusophone
870	Littérature latine et grecque ancienne
880	Littératures slaves et baltes
890	Littératures asiatiques

Chaque ensemble de cotes mentionné ci-avant est défini en tant que 'famille' car le chiffre indiqué n'est que le début d'un intervalle contenant plusieurs cotes. Par exemple, l'ensemble de la littérature anglophone se compose d'ouvrages écrits par des auteurs et autrices provenant de plusieurs pays, tels que l'Angleterre (820), les Etats-Unis (820(73)), la Nouvelle Zélande (820(931)), et bien d'autres encore.

Les périodiques en format papier possédés par le CEDOC ont aussi été pris en compte car ils ont été autorisés et inclus dans la formule SOL pratiquée par l'établissement scolaire à partir de la rentrée 2022-2023³³.

Comme il a été mentionné plus haut, le jeu de données fourni par le CeCo Sidoc permet d'obtenir, à travers des analyses et des visualisations, une vision d'ensemble non seulement sur l'évolution des emprunts des ouvrages de fiction, mais également de ceux qui

³³ Information obtenue lors d'une conversation avec Florence Burgy le 7 mars 2024

appartiennent à la catégorie des « Plaisir de Lire ». Ces documents se différencient des autres ouvrages de fiction à travers l'élément d'indexation d'usage « AC Plaisir de lire ». Cette appellation avait été conçue par Véronique Burband, ancienne bibliothécaire responsable, avant la mise en place de SOL. La dénomination choisie fait référence au fait que les ouvrages ainsi libellés sont susceptibles d'intéresser les individus de la tranche d'âge à laquelle appartiennent les élèves, du fait qu'ils se composent majoritairement de romans appartenant à la catégorie young adult. De plus, le terme « Plaisir de Lire » renforce le lien entre le concept de la lecture plaisir et les ouvrages ainsi nommés dans le but de présenter ces derniers en tant que source de plaisir pour le public élève.

Le terme parapluie *young adult* désigne des ouvrages appartenant à plusieurs genres et articulés en divers formats, qui se définissent par l'âge des personnages protagonistes et par celui du public ciblé en premier par les éditeurs et par les campagnes de marketing effectuées sur ce type d'ouvrage (Strasser et Lacôte-Gabrysiak 2020). L'âge du public préconisé correspond aux tranches d'âge des élèves fréquentant le secondaire II. Cependant, même si les protagonistes de ces ouvrages et leurs lecteurs sont des adolescents-jeunes adultes, ces textes très populaires sont également appréciés par un public adulte, élément qui les rend particulièrement susceptibles d'intéresser le public élève.

Plusieurs réflexions et analyses pourraient être menées à l'égard de cette terminologie, de ses implications, et au niveau de son impact sur le public cible. Il serait très intéressant d'étudier ces aspects dans autre cadre, car malheureusement ils excèdent le périmètre de ce travail.

Depuis le lancement de SOL, le CEDOC a valorisé les ouvrages « Plaisir de Lire » de façon spécifique par plusieurs biais dans le cadre de ce dispositif. Une des façons à travers lesquelles les professionnel-le-s du CEDOC les mettent en valeur consiste en des présentations de ces ouvrages qui s'adressent aux élèves. Introduites dans le cadre de SOL et implémentées à la demande des enseignant-e-s, ces présentations ont le but, en tant qu'actions de promotion de la lecture, de rapprocher les élèves des ouvrages de fiction en leur donnant l'opportunité de découvrir les personnages, thèmes et des extraits de l'histoire d'une sélection d'ouvrages « Plaisir de lire ». Il n'a malheureusement pas été possible d'obtenir le nombre exact de ces présentations, qui ont toutefois été sollicitées plusieurs fois depuis leur introduction en 2022-2023, et en particulier par des enseignant-e-s ayant des classes d'accueil et d'insertion³⁴.

La mise en espace attrayante des ouvrages « Plaisir de Lire » est aussi un moyen à travers lequel les professionnel-le-s du CEDOC mettent en valeur ces derniers. L'emploi de techniques de 'facing', de design spécifique et d'autres encore en faveur de cette sous-catégorie a pour effet d'encourager les élèves à feuilleter et consulter ces ouvrages sur place³⁵.

Malheureusement, il n'a pas été possible d'obtenir les données relatives à ces interactions que les élèves ont avec ces documents, au sein du CEDOC et sans les emprunter, sur la période

³⁴ information tirée de mes observations lors du stage professionnel, lors duquel j'ai moi-même effectué certaines des présentations, qui sont souvent données par plusieurs professionnels

³⁵ Ibid.

2017-2023. Il aurait également été très intéressant de pouvoir analyser l'impact que les actions de valorisation et de promotion mentionnées plus haut ont eu sur les emprunts effectifs réalisés par le public élève. Toutefois, les données qui ont été produites jusqu'à présent ne permettent pas d'effectuer cette analyse car elles proviennent exclusivement du SIGB. Dans le futur, il serait intéressant de mener une étude à ce sujet.

À cause du fait que des données similaires ne sont pas produites pour le moment, il n'a pas été possible de relever le nombre de regroupements d'ouvrages spécifiques effectués dans l'espace, ni le nombre des actions de promotion (telles que les présentations SOL) les concernant, sur la période 2017-2023.

Un autre paramètre qui n'a pas pu être pris en compte pour des raisons de faisabilité est le nombre effectif d'ouvrages personnels que l'ensemble des élèves amène à l'école depuis la maison en vue de SOL. Dans une étude future, il serait intéressant d'obtenir, dans les limites de la faisabilité, ce chiffre afin d'analyser et comparer la proportion d'ouvrages propriétés des élèves et la proportion d'ouvrages empruntés appartenant au CEDOC. Cela permettrait d'avoir un aperçu quantifié des pratiques effectives des élèves et de leurs évolutions.

Il n'a également pas été possible d'obtenir le nombre des activités menées par les enseignant-e-s en lien avec SOL et effectuées dans le cadre de leurs cours. Avoir cette information permettrait de vérifier si une corrélation potentielle pourrait exister entre l'évolution des emprunts effectués par les élèves, et les périodes durant lesquelles sont menées les actions propulsées par les enseignant-e-s.

Les dates extrêmes de la période représentée dans le jeu de données sont septembre 2017 et mars 2024. Il a été demandé d'avoir accès à cet intervalle de temps afin de pouvoir déterminer l'état des prêts des ouvrages concernés lors de 3 moments spécifiques au fil du temps : l'avant mise en place de SOL (2017-décembre 2020), le pendant (2021), et l'après mise en place de SOL (2022-2023).

Etant donné que l'année 2024 est toujours en cours, et que les données fournies par le CeCo Sidoc la concernant s'arrêtent au 31 mars 2024, il a été décidé de les exclure de l'analyse. Même si inclure les données traçant le début d'une potentielle tendance aurait pu être intéressant, la très courte durée de trois mois n'aurait pas permis d'avoir des informations probantes concernant l'entièreté de l'année 2024. Dans le cadre d'une analyse future, il serait intéressant d'extraire les données concernant l'entièreté de l'année 2024 afin d'ajouter cette évolution très récente à la vision d'ensemble que la présente analyse retrace.

7.2 Méthodologie d'analyse effectuée sur le jeu de données

Le jeu de données en question a permis d'effectuer une analyse quantitative répondant à la question suivante : de quelle façon les prêts d'ouvrages de fiction ont-ils évolué avant et depuis l'introduction de SOL ?

L'hypothèse de départ stipulait que les prêts auraient augmenté de façon exponentielle dès l'introduction de SOL et que, sur la base des témoignages recueillis parmi une palette d'enseignant-e-s et de bibliothécaires scolaires du secondaire II, une diminution aurait suivi la

période de pic d'emprunts. L'analyse du jeu de données obtenu permettra de vérifier la véracité de cette hypothèse.

7.2.1 Limites de l'analyse des données

L'analyse effectuée se concentre sur un sujet qui est nouveau et qui n'a pas donné lieu, pour le moment, à des études approfondies qui analysent les emprunts effectués par les élèves au sein d'une bibliothèque scolaire du secondaire II dans le cadre de SOL. Cela implique qu'il est difficile de savoir si une institution ou un groupe de travail devait déjà avoir élaboré des valeurs de références utilisables pour comparer les résultats de l'évolution des emprunts dans ce contexte spécifique. Sachant que les données utilisées proviennent d'une bibliothèque scolaire, il ne serait pas judicieux d'utiliser des valeurs de référence issus d'un autre domaine tel que celui de la bibliothèque publique par exemple. C'est pour ces raisons qu'il n'a pas été possible de comparer les résultats obtenus avec des valeurs normalisées qui correspondraient au contexte dans lequel cette analyse est effectuée.

Étant donné qu'il n'a été possible d'extraire que le domaine des cotes auxquelles appartiennent les ouvrages empruntés durant la période demandée, il n'a pas été possible d'avoir une granularité fine pour ce qui concerne les prêts des titres associés aux cotes spécifiques (exception faite pour les « Plaisir de Lire »). Il serait très intéressant d'avoir une vision pointue des prêts liés à toutes les cotes de chaque ensemble lors d'une analyse future, même si la construction d'un tel jeu de données demanderait un investissement conséquent au niveau du temps de travail. De surcroît, il aurait été également important d'avoir une vision plus fine concernant le genre des ouvrages labellisés « Plaisir de Lire » grâce aux descripteurs présents dans le catalogue BiblioDIP tels que « manga (bande dessinée) », « policier (genre) », « fantastique (genre) » etc. Cela aurait permis, par exemple, de savoir quels genres de romans sont plus empruntés que d'autres et, inversement, de savoir lesquels le sont moins.

Pour ce qui concerne les données de prêts, il n'a pas été possible de savoir si les prolongations avaient été incluses dans ces informations statistiques ou pas. De plus, il n'a également pas été possible d'obtenir le nombre de prêts par lecteurs distincts rattachés aux prêts de toutes les familles de cotes, exception faite pour les périodiques et pour les ouvrages « AC Plaisir de Lire ».

De surcroît, du fait que les données concernant tous les ouvrages sauf les « Plaisir de Lire » n'ont pas pu être segmentées selon les différentes cotes, il n'a pas été possible d'identifier la typologie spécifique des ouvrages empruntés qui ne présentent pas l'indexation d'usage « AC Plaisir de lire ». Dans le cadre d'une étude plus approfondie, il serait très intéressant non seulement de savoir combien d'ouvrages ont été empruntés par un lecteur distinct appartenant à la catégorie élève, mais également quels titres spécifiques l'ont été. Cela permettrait d'identifier les ouvrages qui sortent le plus et ceux qui sortent moins.

La catégorie d'emprunteur (élève majeur et élève mineur) a pu être obtenue pour les périodiques, mais non pas pour les ouvrages présentant l'indexation d'usage « AC Plaisir de Lire ». Au niveau de ces derniers, il a été observé que le nombre de prêts par titre et celui des emprunteurs distincts pour ces mêmes ouvrages correspondent. Cela semble indiquer que chaque emprunteur appartenant à une catégorie qui n'est pas définissable avec certitude, a

emprunté l'ouvrage en question une seule fois. Il serait très intéressant d'avoir accès à la catégorie d'emprunteur dans un deuxième temps afin d'obtenir le nombre d'élèves associés aux prêts, car cela permettrait de calculer combien de lecteurs réels élèves ont emprunté un ouvrage ayant telle cote, ou un périodique, sur la totalité des lecteurs potentiels parmi les élèves, c'est-à-dire le nombre total d'élèves fréquentant le CEC André-Chavanne dans une année donnée.

Les différences mentionnées ci-avant, qui existent entre les variables obtenues au niveau des ensembles des cotes désignant les ouvrages de fiction, et celles qui structurent les données des ouvrages « Plaisir de Lire », n'ont pas permis d'effectuer le même type d'analyse sur ces deux domaines. Lors d'une étude future, il serait très important d'avoir les mêmes paramètres pour les deux car c'est seulement en effectuant une analyse homogène et reproductible sur toutes les données qu'il pourra être possible de construire une comparaison complète.

Il est également important de préciser qu'il n'a pas pu être possible de comparer le nombre d'emprunteurs distincts des périodiques et des ouvrages « Plaisir de Lire » avec le nombre total d'élèves fréquentant le CEC André-Chavanne lors des années 2017, 2018, 2019 et 2020.

De plus, il est aussi judicieux de souligner qu'il n'a pas été possible de calculer le taux de rotation des familles de cotes allant de 820 à 890 car la donnée statistique concernant la totalité des ouvrages inclus dans chacune n'a pas pu être obtenue.

7.2.2 Interventions au niveau du filtrage des données concernant les familles de cotes

Afin d'homogénéiser les données à traiter lors des visualisations, il a fallu intervenir sur certains aspects du jeu de données au moment de la préparation des données. Ces interventions sont indiquées ci-après :

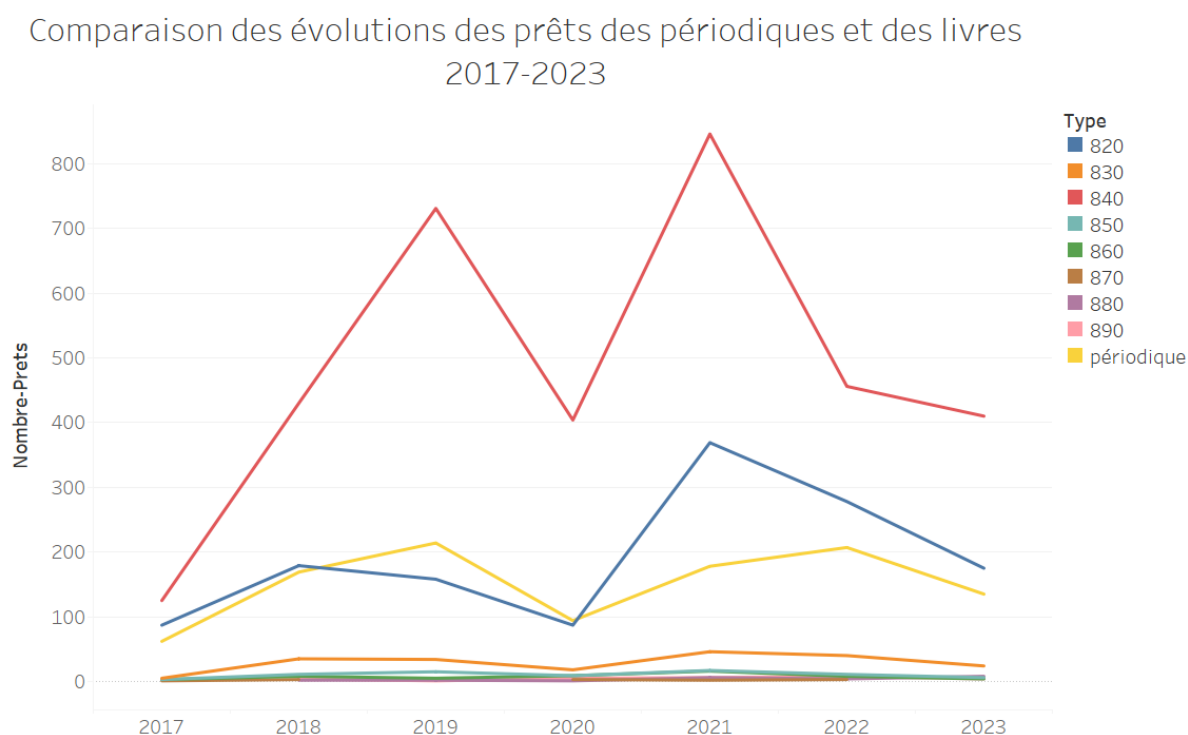
- les dates ont été transposées au format 'mois/année'
- les supports autres que « livre » et « périodique » (dont par exemple les DVD) n'ont pas été pris en compte
- seuls les « élèves mineurs » et « élèves majeurs » ont été retenus concernant la colonne « catégorie ». Il a été choisi de se concentrer sur ces deux catégories d'emprunteurs car le public élève est la cible du projet SOL.
- la colonne valeurs a été renommée « Prêts »
- les trois mois (janvier, février, mars) appartenant à l'année 2024 ont été exclus lors des visualisations (voir plus haut).

7.3 Visualisation des données et analyse des résultats

7.3.1 Considérations générales

Il est tout d'abord important de rappeler qu'il n'est pas possible de dire avec certitude quels ouvrages ont été empruntés pour être lus pendant SOL ou pour d'autres raisons. Cela signifie que, même si les visualisations obtenues offrent des pistes de réflexion quant aux aléas de l'évolution des emprunts des ouvrages de fiction, les interprétations qui pourront être effectuées grâce à ces analyses quantitatives devront être effectuées en tenant compte de cette limite.

Figure 2 Comparaison de l'évolution de des périodique périodiques et des livres entre 2017 et 2023 - Lignes



Pour ce qui concerne les ouvrages de fiction (appartenant aux familles de cotes allant de 820 à 890), il a été remarqué que, à partir de 2017, ces documents ont connu une augmentation incrémentale jusqu'en 2019. L'année 2020 a amené une chute des prêts considérable, les raisons les plus évidentes étant liées au Covid et aux mois de confinement.

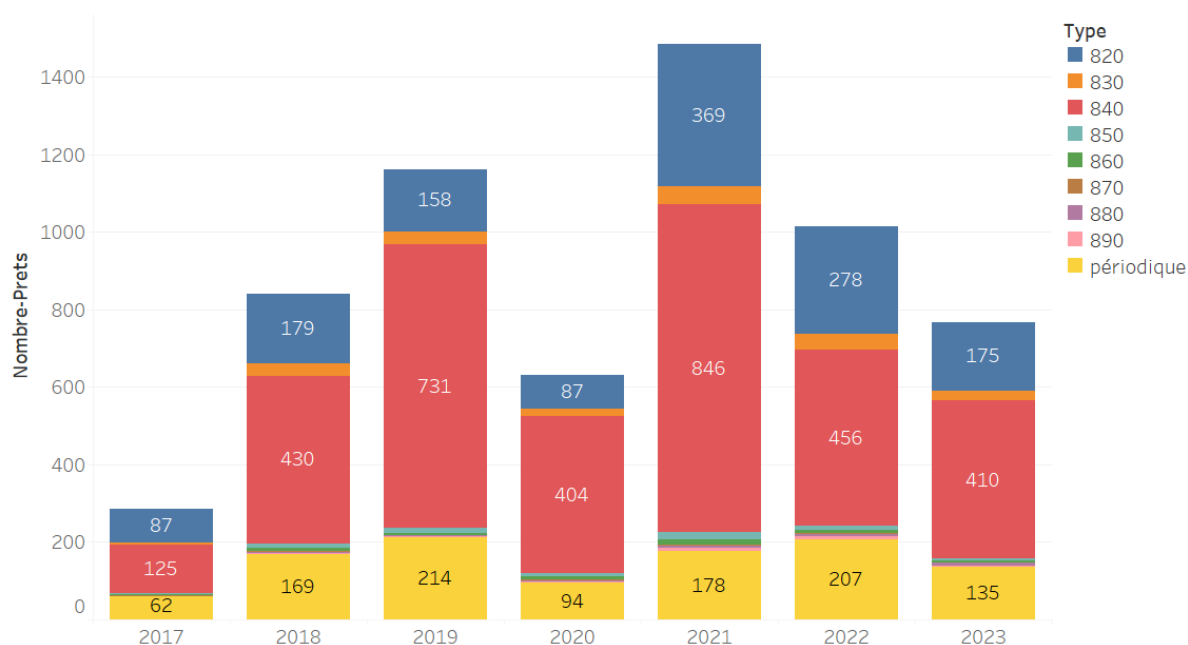
Ce graphique permet également d'observer qu'en 2021, année de mise en place de SOL, les prêts des ouvrages de fiction ont augmenté de manière générale et de façon très nette. Cette explosion des emprunts suit la période de confinement liée au Covid qui s'est terminée à la rentrée 2020, seulement quelques mois avant le lancement de SOL en janvier 2021.

Cette grande augmentation a été suivie par un processus de diminution graduelle qui s'est manifesté dès le début de l'année 2022, moment à partir duquel les élèves étaient autorisés à méditer et à se reposer au lieu de lire durant SOL. Le phénomène mentionné ci-avant pourrait

également être lié à la diminution d'élan et de forces qui a été ressenti par plusieurs enseignant-e-s concernant ce dispositif (cf. 6.5).

Figure 3 Comparaison de l'évolution des périodiques et des livres entre 2017 et 2023
- Barres

Comparaison des évolutions des prêts des périodiques et des livres
2017-2023



La visualisation des données proposée ci-dessus montre que le domaine des cotes 820, avec un pic de 369 prêts en 2021, et que le domaine des 840, avec un point culminant de 846 prêts durant la même année, ont généré le plus de prêts à eux seuls parmi toutes les autres familles de cotes.

Il est important de signaler que l'ensemble des cotes 820 contiennent des ouvrages en traduction française et en version originale anglaise. À cause de la conformation des données obtenues, il n'a pas été possible de vérifier quelles versions ont été plus empruntées, ni si ces prêts ont eu lieu dans le cadre de SOL ou dans un autre contexte.

Le pic d'augmentation généralisé observé entre 2021 et 2022 ressortant de l'analyse des deux graphiques mentionnés plus haut pourrait trouver son explication dans la convergence de trois facteurs distincts :

- la grande promotion de SOL et de la lecture effectuée par le CEDOC à travers des mises en valeurs spécifiques des ouvrages de fiction, et en particulier de ceux qui sont connus sous l'appellation « Plaisir de Lire », notamment par le biais de bibliographies thématiques et mise en espace attrayante de ces sélections d'ouvrages ;
- l'effet nouveauté apporté par l'introduction de SOL, ainsi que l'application très fidèle de la version officielle de ce dispositif et de ses règles, parmi lesquelles

figure l'obligation formelle de lire pendant le quart d'heure SOL, et le fait d'avoir un livre toujours avec soi ;

- et, peut-être de façon minoritaire mais non moins importante, l'effet post-Covid accompagné d'une appréciation particulière pour la possibilité de pouvoir redécouvrir les espaces communs, dont font partie le CEDOC et ses ouvrages.

Toutefois, il est important de signaler que cette augmentation massive des prêts ne concerne pas systématiquement tous les ouvrages. Les familles de cotes de 830 à 890 voient leurs prêts rester limités mais stables au fil des années. Les 830 montrent des chiffres légèrement plus élevés que ceux des autres domaines, restant tout de même bien en dessous du nombre d'emprunts observés pour les 840 et les 820.

Pour ce qui concerne les périodiques, il est possible d'observer que, même si une tendance à la diminution se profile également pour ce type de document, son évolution n'est pas tout à fait identique à celle des « livres ». Les périodiques ont d'abord connu une augmentation assez forte entre 2017 et 2019. Après la diminution de 2020, les emprunts ont remonté en 2022, pic qui a été suivi d'une diminution, ayant presque la même ampleur que ce dernier, en 2023. Les données montrent également que les élèves majeurs ont toujours emprunté plus de périodiques que les élèves mineurs. Toutefois, il n'est pas possible de savoir si cette catégorie d'emprunteurs choisissait d'emprunter des périodiques dans le cadre de SOL, ou pour des raisons liées aux travaux scolaires car cette information ne peut pas émerger des données utilisées.

7.3.2 Evolution des prêts des ouvrages de fiction (de 820 à 890)

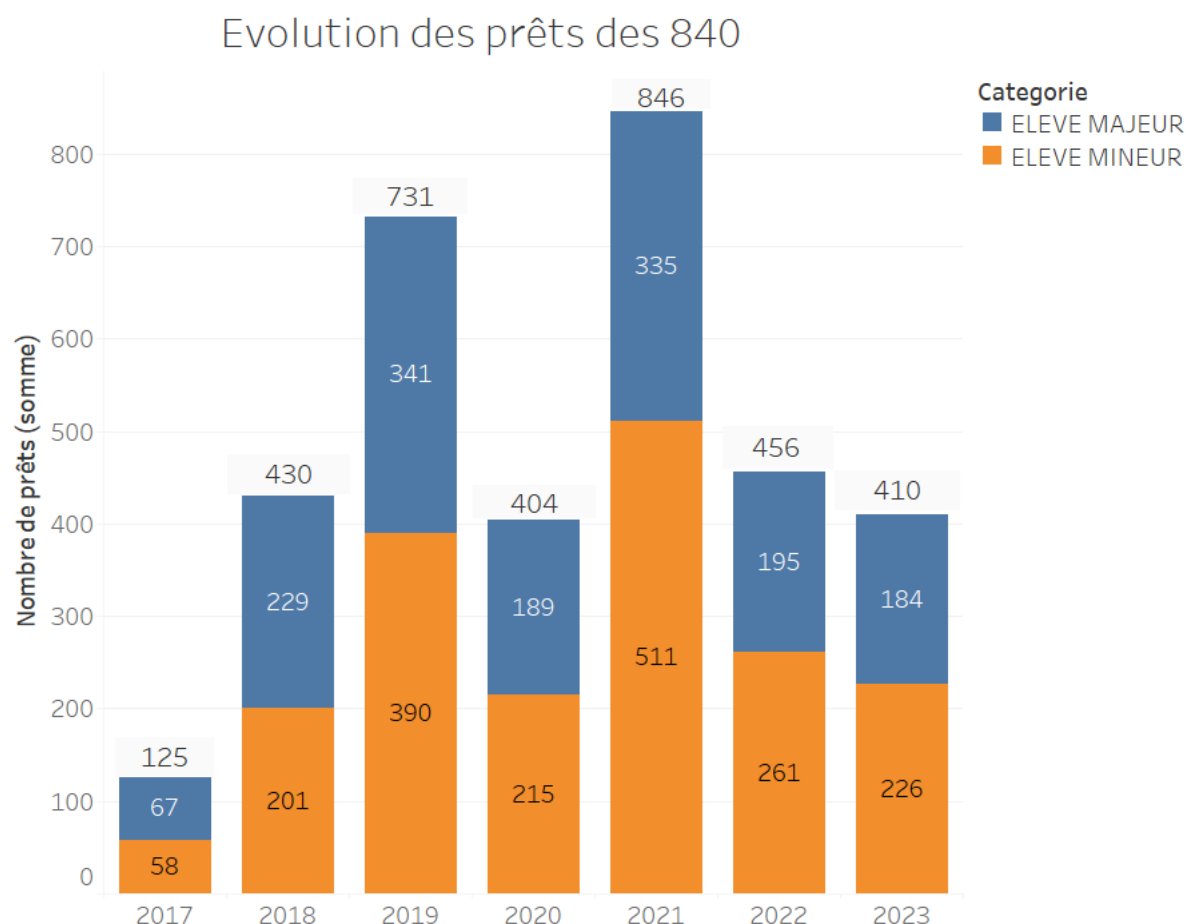
Le but de cette section est de détailler et commenter les résultats obtenus pour les ouvrages de fiction. Quant aux « Plaisir de Lire », ils seront analysés dans une section spécifique dédiée à cette sous-catégorie et non pas avec les ouvrages appartenant à la même famille de cote mais qui ne possèdent pas ce label.

Même si les « Plaisir de Lire » sont inclus dans les données provenant de tous les domaines de cotes indiquées plus haut, il a été décidé de les analyser séparément car les variables et les critères les concernant ne correspondent pas exactement à ceux qui donnent forme aux données issus des ouvrages n'ayant pas ce label.

Etant donné le nombre restreint des prêts observés pour les familles de cotes allant de 830 à 890 sur la période 2017-2023, les données visualisées concernant ces dernières ne seront pas analysées en le détail dans le corps de ce travail. Cependant, les visualisations créées à ce propos sont accessibles en annexe afin de permettre aux lectrices et lecteurs intéressés d'en prendre connaissance.

7.3.2.1 Les 840 – littérature francophone

Figure 4 Evolution des prêts des 840



Pour ce qui concerne la famille de cotes 840, il est important de remarquer que cet ensemble a toujours généré beaucoup de prêts à partir de 2018, constituant la famille de cotes la plus empruntée parmi toutes les autres familles. Ce phénomène trouve son explication dans le fait que ces ouvrages sont en français, langue officielle du canton de Genève qui est, très probablement, la langue que la majorité des élèves utilisent le plus dans leur quotidien.

Il est très intéressant d'observer la grande quantité d'emprunts effectués à partir de 2018 car le nombre de prêts d'ouvrages appartenant aux 840 est très faible en 2017 : 125 emprunts au total, divisés entre les 67 effectués par les élèves majeurs et les 58 par les élèves mineurs. Cependant, il est essentiel de rappeler que les données de 2017 auxquelles il a été possible d'accéder ne débutent qu'en septembre 2017, ce qui signifie qu'il n'est pas possible d'avancer des hypothèses concrètes quant à ce fait, ne disposant pas des données des 8 mois précédents. Tout de même, il est intéressant de remarquer que le nombre de prêts effectués à partir de la rentrée scolaire de 2017 se révèle assez restreint.

Cet état change donc en 2018, année où les prêts des ouvrages appartenant à la famille de cotes 840 ont plus que doublé. Le graphique proposé ci-dessus permet de constater l'évolution qui s'articule à partir des 125 emprunts de 2017 pour arriver aux 430 de 2018, avec 229 ouvrages empruntés par les élèves majeurs et 201 par les élèves mineurs. Le jeu de données

fourni ne donne pas assez d'informations pour que des pistes relatives à la raison de cette augmentation puissent être proposées, mais il est important de souligner que c'est une occurrence remarquable.

Cette tendance continue en 2019, avec un nombre de prêts total qui a augmenté de 301 unités par rapport à 2018, passant à 731 emprunts en 2019. Il est intéressant de noter qu'une autre tendance semble se profiler, et elle concerne la répartition des prêts entre élèves majeurs et élèves mineurs. Le nombre total d'emprunts de cette dernière catégorie est de 390 par rapport aux 341 prêts effectués par les élèves majeurs, c'est-à-dire 49 prêts de plus effectués par les élèves mineurs. Cette tendance va se consolider au fil des années, étant donné que, même en 2020, année où le nombre total des prêts diminue fortement par rapport à 2018 et 2019, les élèves mineurs ont tout de même emprunté plus que les élèves majeurs.

Entre 2020 et 2021 les prêts des ouvrages appartenant au domaine des 840 ont plus que doublés, passant de 404 emprunts en 2020 à 846 prêts en 2021, avec un taux d'augmentation de 109%. Les élèves mineurs ont effectué, encore une fois, plus d'emprunts que les élèves majeurs, passant de 215 en 2020 à 511 emprunts en 2021, avec un taux d'augmentation flagrant de 137%. Compte tenu du manque de données pour l'année 2017, c'est intéressant de voir cette tendance s'affirmer.

Plusieurs raisons peuvent avoir amené les élèves mineurs à emprunter plus d'ouvrages de fiction que leurs camarades plus âgés. Les explications qui pourraient s'avérer les plus probables sont doubles. Premièrement, le taux plus important de temps libre à disposition des élèves mineurs, en particulier comparé à celui des élèves majeurs qui, en tant qu'élèves qui s'apprêtent à terminer leur formation au sein du secondaire II, se voient confrontés à une charge de travail supplémentaire. Cette piste est avancée compte tenu du fait que, dans la majorité des cas, les élèves mineurs viennent de débiter leur formation dans le post-obligatoire.

Deuxièmement, une promotion accrue de SOL et des sélections d'ouvrages proposées pourrait également être un facteur à prendre en compte en analysant cet écart au niveau des emprunts, car les élèves de première année effectuent une visite obligatoire des services documentaires, moment privilégié où les ouvrages sont présentés. Par conséquent, il se pourrait que cette catégorie d'élèves ait commencé à emprunter plus en raison du fait qu'elle aurait pu être ciblée davantage par les actions de promotions de la lecture, effectuées par le CEDOC et par les enseignants respectivement, dans le cadre de SOL.

De plus, lors du lancement de SOL au début de l'année 2021, plusieurs classes se sont rendues au CEDOC avec un enseignant dans le but de choisir une lecture pour SOL. Ce facteur pourrait avoir eu un impact sur l'augmentation des emprunts tant chez les élèves mineurs que chez les élèves majeurs.

Au fil du temps, une diminution des prêts progressive est observable dans le graphique analysant l'évolution des prêts des 840.

Les ouvrages appartenant à la catégorie de cotes 840 sont passés de 846 emprunts (2021) à 456 (2022), pour ensuite descendre à 410, avec un taux de diminution de -45% entre 2021 et 2022, et de -10% entre 2022 et 2023.

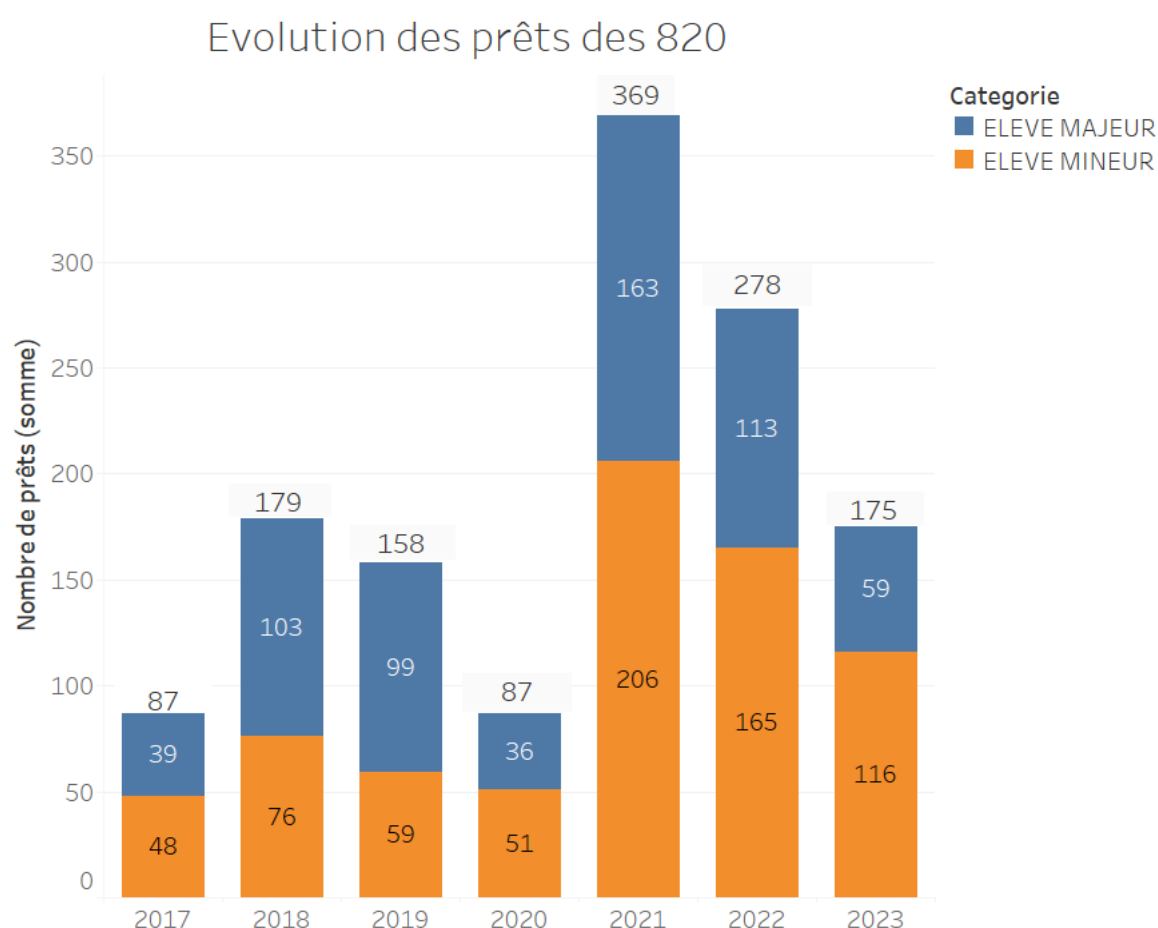
Il est intéressant de relever que les 840 présentent une diminution moins prononcée entre 2022 et 2023 que les ouvrages de littérature anglophone. Cela est le cas car, pour ce qui concerne ces derniers, l'analyse du graphique proposé ci-après (*cf. Figure 5*) souligne une évolution de 369 emprunts (2021) à 278 (2022) et ensuite à 175 (2023), avec un taux de diminution de -24% entre 2021 et 2022, et de -37% entre 2022 et 2023.

La même tendance des élèves mineurs à emprunter plus d'ouvrages de fiction émerge elle aussi dans ce processus de diminution, car cette catégorie continue néanmoins à emprunter plus que les élèves majeurs.

Il est intéressant de remarquer que la tendance de diminution générale coïncide avec le phénomène d'essoufflement progressif manifesté chez plusieurs enseignants et élèves envers SOL, phénomène signalé par les répondants appartenant au corps enseignant et à la catégorie des bibliothécaire scolaires au chapitre 6.

7.3.2.2 Les 820 – littérature anglophone

Figure 5 Evolution des prêts des 820



Quant aux ouvrages appartenant à la catégorie des 820, l'augmentation des prêts est encore plus vertigineuse : les emprunts passent de 87 (2020) à 369 (2021) dans l'espace d'une seule année, avec un taux d'augmentation de 324% ! Encore une fois, les élèves mineurs ont emprunté plus d'ouvrages, passant de 51 prêts (2020) à 206 (2021) emprunts avec un taux d'augmentation de 303%.

Pour ce qui est des trois dernières années considérées, l'analyse des données souligne une évolution axée sur la diminution. Le nombre de prêts passe de 369 (2021) à 278 (2022), pour ensuite descendre à 175 (2023), avec un taux de diminution de -24% entre 2021 et 2022, et de -37% entre 2022 et 2023.

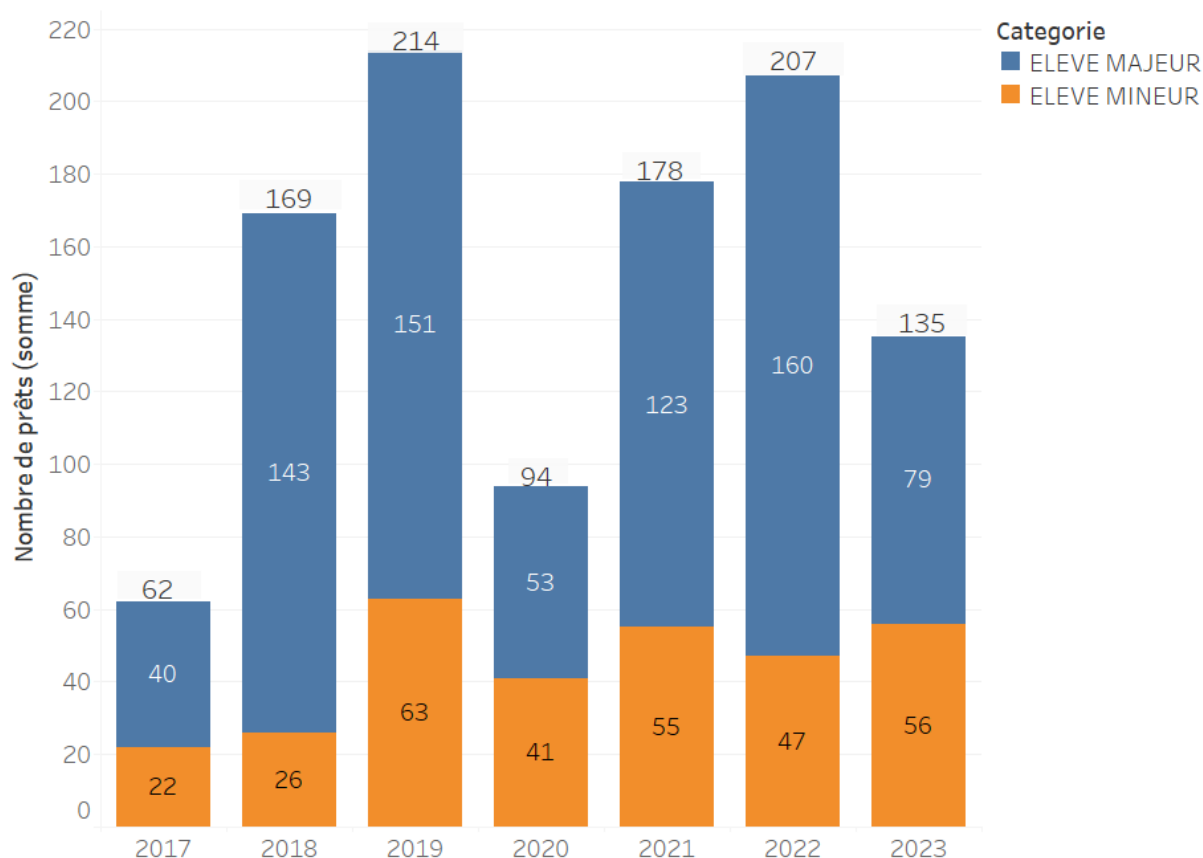
Il est possible d'observer la même tendance, déjà à l'œuvre pour les 840, émerger à nouveau pour les ouvrages appartenant aux 820 : les élèves mineurs empruntent plus que les élèves majeurs, même lors de la diminution incrémentale observée lors des deux dernières années considérées.

Il est tout de même intrigant de noter que, dans ce cas-ci également, l'essoufflement décrit lors des entretiens semi-directifs analysés au chapitre 6 semble ne pas causer une décélération très drastique au niveau des emprunts effectués par les élèves mineurs. Ils empruntent bien sûr moins qu'en 2021 mais le nombre de prêts diminue moins fortement chez eux par rapport aux élèves majeurs. Même s'il n'est pas possible de tirer des conclusions à ce sujet avec les données obtenues, il serait néanmoins intéressant de mesurer l'évolution future des emprunts effectués par les élèves mineurs afin de voir si cette tendance continuera à se profiler en 2024 et lors des années à venir.

7.3.2.3 Evolution des prêts des périodiques

Figure 6 Evolution des prêts des périodiques

Evolution des prêts des périodiques de 2017 à 2023



Au fil des années, les périodiques ont été beaucoup moins empruntés que les 820 et les 840, mais plus que les autres cotes de littérature (allant de 830 à 890).

Cependant, l'évolution des emprunts de ce type de document a suivi un *pattern* qui n'est pas exactement le même que celui des ouvrages de fiction. Le cheminement des prêts des périodiques sera retracé ci-après dans le but de faire ressortir les similarités et les différences par rapport à l'évolution des ouvrages de fiction analysée plus haut.

Une grande augmentation des prêts est visible entre 2017 et 2019. Passés de 62 emprunts en 2017 à 169 prêts en 2018, les périodiques ont connu une hausse de 107 unités de prêt de plus, pour un taux d'augmentation de 164%. Lors de l'intervalle de temps 2018-2019 les emprunts continuent d'augmenter, passant à 214 en 2019, avec un taux d'augmentation de 26%.

L'année 2020 et son contexte impactent l'emprunt des périodiques de la même façon observée plus haut pour les ouvrages de fiction : une chute des prêts se vérifie, passant de 214 (2019) à 94 (2020) avec un taux de diminution de -50%. Il est intéressant de remarquer que la diminution subie par les périodiques est légèrement plus élevée que celle qui a été observée précédemment pour les 840 (-45%) et les 820 (-45%). Il ne serait pas erroné d'émettre des hypothèses à l'égard de cet événement, telles que le fait que lire des ouvrages de fiction aurait

pu être plus agréable que des périodiques lors de la période de confinement, ou que les enseignants aient demandé aux élèves d'emprunter des ouvrages de fiction à ce moment plutôt que des périodiques. Cependant, en l'absence de données qui puissent les confirmer ou les réfuter, ces explications potentielles ne restent que de pures suppositions.

Cette tendance de baisse des emprunts au niveau des périodiques est cassée par l'augmentation qui se vérifie en 2021 après la période Covid. Le nombre de prêts se voit passer alors de 94 emprunts (2020) à 178 prêts (2021), avec un taux d'augmentation de 89.4%. Il est intéressant d'observer que, même si 2021 correspond à l'année lors de laquelle SOL a été introduit au sein du CEC André-Chavanne, le périodique n'a été un document utilisable dans le cadre de ce dispositif qu'à partir de 2022-2023. Le rehaussement des prêts de périodiques lors de 2021 pourrait s'expliquer par une demande de la part des enseignants, par une mise en valeur spécifique des périodiques de la part du CEDOC, ou par une renaissance au niveau de l'intérêt pour le périodique de la part des élèves. Malgré ces pistes potentielles, les données obtenues ne permettent pas de se prononcer objectivement ni sur l'une ni sur l'autre hypothèse.

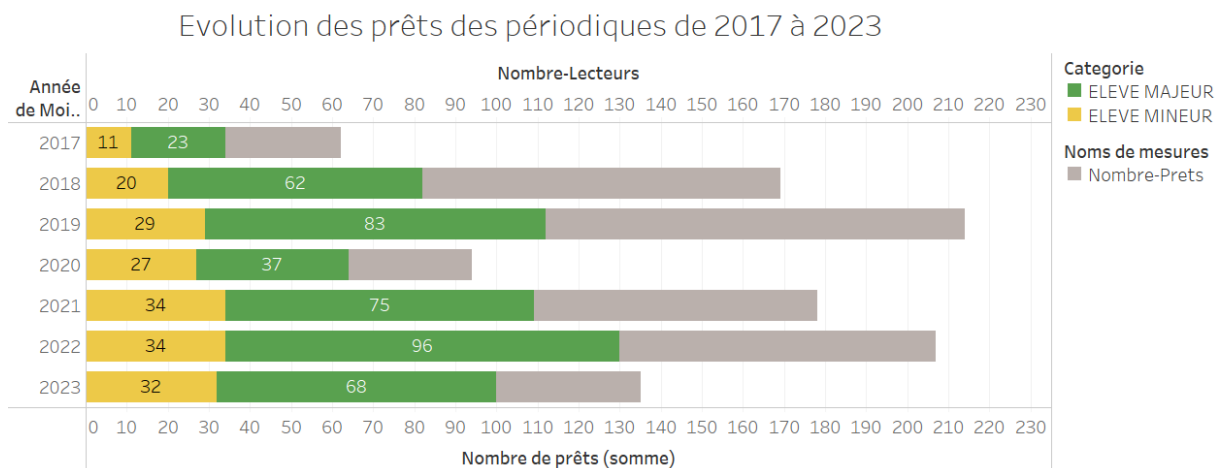
En 2022, il est possible d'observer que les prêts de périodiques ont subi une augmentation ultérieure par rapport à 2021, même si moins marquée que celle décrite plus haut. Cette fois le nombre de prêts total est de 201 (2022), ce qui signifie que le taux d'augmentation par rapport à 2021 est de 16.3%. Cet effet peut être corrélé à l'autorisation des périodiques dans le cadre de SOL, mais il n'est pas possible d'affirmer avec certitude que ce dernier soit le seul facteur impliqué dans ce type d'évolution.

Malgré l'augmentation observée jusqu'en 2022, l'année 2023 présente une diminution des prêts de périodiques assez forte : le nombre de prêts total est descendu à 135 (2023), avec un taux de diminution de -34.8%. Il est possible que le phénomène d'essoufflement lié à SOL, évoqué par les enseignants et par les bibliothécaires scolaires interviewés au chapitre 6, soit connecté à cette diminution, mais d'autres facteurs divers sont probablement également à l'œuvre.

Il faut également tenir en compte que, parmi la totalité des emprunts concernant les périodiques, certains auront été effectués pour SOL, mais pas tous : certains auront été effectués dans le cadre de devoirs et recherches scolaires, même s'il n'est pas possible de savoir plus précisément quels périodiques ont été empruntés pour SOL et lesquels ont fait l'objet d'un prêt lié au contexte des cours.

Il est très intéressant de relever que les périodiques semblent être soumis à une tendance inverse par rapport à celle observée plus haut pour les ouvrages de fiction 840 et 820 qui étaient, quant à eux, plus empruntés par les élèves mineurs. Les données montrent que les périodiques, contrairement aux autres types de documents, sont plus empruntés par les élèves majeurs. Cela pourrait être dû à un intérêt plus marqué envers les sujets traités par les périodiques, ou à des pratiques axées sur le besoin de s'informer par le biais de textes factuels plutôt que sur le besoin de s'évader et de s'informer autrement à travers des ouvrages de fiction (cf. 4.5). Malgré l'intérêt potentiel de ces hypothèses, il n'est pas possible de les tester davantage car le dataset n'offre actuellement pas les données nécessaires pour le faire.

Figure 7 Evolution du nombre des emprunteurs distincts de périodiques



Etant donné qu'il a été possible d'obtenir les données concernant le nombre d'emprunteurs appartenant aux catégories 'élève majeur' et 'élève mineur', il a été possible d'analyser l'évolution du nombre d'élèves qui ont emprunté des périodiques au fil des années.

Il est important d'observer que, lors du pic d'emprunts qui s'est déroulé en 2019 (avec ses 214 prêts totaux), 29 élèves mineurs ont généré 63 de ces prêts, alors que 83 élèves majeurs se sont répartis 151 emprunts.

Pour ce qui concerne 2022 (avec ses 207 prêts totaux), 96 élèves majeurs ont été la source de 160 emprunts, alors que 34 élèves mineurs ont généré 47 prêts. Ces comparaisons semblent suggérer que, de manière générale, les élèves mineurs pourraient avoir la tendance à emprunter peu de périodiques à la fois, alors que cette pratique pourrait être plus courante chez les élèves majeurs.

Cependant, il est judicieux de signaler que les données à disposition ne permettent pas, à ce stade, de savoir comment les emprunts se sont repartis concrètement entre ces deux catégories d'élèves. Cela signifie qu'il n'est pas possible de dire avec certitude combien de périodiques chaque élève a emprunté individuellement. Lors d'une étude future, il serait intéressant d'étudier cet aspect dans le détail afin de vérifier si des pratiques spécifiques peuvent être dégagées de cette donnée supplémentaire à l'égard de l'utilisation des périodiques par les élèves.

Il est également intéressant de constater que le nombre d'élèves mineurs qui empruntent des périodiques, compte tenu de la chute de 2020 et de la diminution qui se profile en 2023, augmente légèrement d'année en année et de façon continue et incrémentale. Les élèves majeurs, en revanche, présentent une augmentation moins homogène, caractérisée par des piques plus nets tels que le passage de 23 à 62 élèves majeurs en 2017-2018, le saut de 83 à 37 individus en 2019-2020, passant de 37 à 75 personnes en 2020-2021, pour diminuer de 96 à 68 durant 2022-2023. Même s'il serait très intéressant d'analyser les corrélations qui pourraient avoir donné lieu à ces deux typologies d'évolutions, il est important de souligner encore une fois que les données obtenues ne permettent pas d'effectuer des analyses croisées de ce type, les données nécessaires n'étant pas actuellement disponibles.

Tableau 2 Evolution du nombre des emprunteurs distincts sur les potentiels

	2021	2022	2023
Emprunteurs effectifs	109	130	100
Emprunteurs potentiels	2063	2069	2058
Taux d'emprunteurs effectifs	5.3%	6.3%	4.9%

Malgré les limitations mentionnées ci-dessus, il a été possible d'analyser, pour ce qui concerne les périodiques, le rapport entre le nombre d'emprunteurs effectifs et le nombre d'emprunteurs potentiels. Cependant, il est important de préciser que, ne disposant que du nombre total d'élèves inscrits au CEC André-Chavanne pour les années 2021, 2022 et 2023, il n'a pas été possible d'étudier ce rapport lors de la période correspondant à « l'avant SOL » (c'est-à-dire 2017-2020). Les données statistiques concernant le nombre d'élèves fréquentant le CEC André-Chavanne proviennent des rapports annuels du CEDOC rédigés par Véronique Burband (Burband 2021) et par Florence Burgy (Burgy 2022 ; Burgy 2023).

Il est très intéressant d'observer que, même si le nombre total d'emprunts peut paraître assez élevé lorsqu'il est considéré sans autres informations, le rapprochement entre ces trois types de chiffres révèle une situation assez différente. En effet, si l'on décide de regarder de près la situation de l'année 2022 par exemple, il est possible de constater que les 207 prêts totaux ont été générés par 130 emprunteurs effectifs sur un nombre total d'élève qui équivaut à 2069. Ces informations permettent de relever que ces 130 emprunteurs correspondent seulement au 6.3% des emprunteurs potentiels appartenant à la totalité des individus qui composent le public élève. À la lumière de ces informations supplémentaires, il est possible d'affirmer que le nombre d'élèves qui a effectivement emprunté des périodiques lors de l'année où ce type de document a été accepté dans le cadre de SOL (2022) est, dans les faits, limité.

7.3.2.4 Ouvrages « Plaisir de Lire » : analyse détaillée

Après l'analyse des familles de cotes 840, 820 et des périodiques, et avant de se lancer dans l'analyse de la sous-catégorie d'ouvrage qui est particulièrement valorisée dans le cadre de SOL, il est important de revenir sur ce qui a été dit plus haut au sujet des « Plaisir de Lire ». En tant que regroupement d'ouvrages rassemblés à partir d'autres familles de cotes, les « Plaisir de Lire » représentent un ensemble de documents sélectionnés et choisis à travers des critères spécifiques. Ces modalités de sélection se basent sur des éléments liés à la forme, notamment les stratégies de marketing associées à la présentation de ces ouvrages ; ainsi que le contenu, avec une attention particulière pour ce qui concerne l'âge des personnages principaux, et les thématiques susceptibles d'éveiller l'intérêt des adolescents-jeunes adultes.

Grâce aux données fournies par le CeCo Sidoc, il est possible de se rendre compte que le nombre total d'ouvrages « Plaisir de Lire » équivaut à 631 documents sur la totalité des ouvrages appartenant aux familles des cotes allant de 820 à 890.

Pour des raisons de temps, il n'a pas été possible de calculer le pourcentage d'ouvrages ayant l'indexation d'usage « AC Plaisir de Lire » sur la totalité des ouvrages appartenant aux familles de cotes mentionnées ci-dessus. Cependant, il a été possible d'observer que, même si de façon approximative, le nombre d'ouvrages « Plaisir de Lire » semble être modeste par rapport à la totalité de documents n'ayant pas cette mention et faisant partie des domaines de cotes mentionnés plus haut.

Il a également été possible de remarquer que les ouvrages « Plaisir de Lire » se divisent de la façon suivante :

- 253 sur 631 (40% de l'ensemble des « Plaisir de Lire ») appartiennent à la famille de cotes 820
- 316 sur 631 (50% de l'ensemble des « Plaisir de Lire ») représentent la famille de cotes 840
- 19 sur 631 (3% de l'ensemble des « Plaisir de Lire ») appartiennent à la famille de cotes 741.5 et 4/631 suivant la nouvelle recotation entamée en 2024. Le nombre total de mangas et de BD ayant l'indexation d'usage « AC Plaisir de lire » est de 23 sur la totalité des mangas et des BD faisant partie de la collection du CEDOC³⁶.
- 62 sur 631 (10% de l'ensemble des « Plaisir de Lire ») sont des ouvrages qui appartiennent à d'autres familles de cotes.

Ces constatations permettent d'observer que la majorité des ouvrages « Plaisir de Lire » proviennent des familles 840 (la moitié) et des 820 (presque la moitié).

Le nombre d'ouvrages qui n'ont jamais été empruntés durant la période 2017-2024 est de 234 sur 631, ce qui équivaut au 37% de l'entière des « Plaisir de Lire ». Ce pourcentage, qui n'arrive pas jusqu'à la moitié mais qui s'y approche, est remarquable, étant donné les actions de mise en valeur récurrentes, et les présentations de ces types d'ouvrages que les professionnels du CEDOC effectuent à la demande des enseignant-e-s.

Il a également été possible d'observer que, pour 47 documents sur 631 (7% de la totalité des « Plaisir de Lire »), il est difficile de savoir combien de fois ils ont été empruntés car les données les concernant (textuelles et non numériques) n'en permettent pas une lecture aisée.

La majorité (32 sur 47) des ouvrages mentionnés ci-avant appartiennent aux sous-catégories des « Lire et s'entraîner » (exemple de cote : 840(0.06)). Il s'agit de textes simplifiés, en langue française, accompagnés de CD qui sont rangés séparément des livres, au bureau de prêt. D'après l'analyse effectuée il est possible d'affirmer que la majorité des ouvrages qui appartiennent à la catégorie « Lire et s'entraîner », et qui possèdent des données exploitables,

³⁶ Il est important de préciser que le rattachement de ces types de documents aux « Plaisir de Lire » est le résultat d'une erreur et non pas d'une volonté de la part du CEDOC. Cela est le cas car l'indexation d'usage « AC Plaisir de Lire » est attribuée aux ouvrages appartenant à la catégorie des romans.

ont été peu empruntés depuis 2017. Ceux qui ont été l'objet d'emprunts l'ont été entre 6 et 7 fois en moyenne sur la période 2017-2024.

Plusieurs raisons pourraient être impliquées dans ce cas de figure. Il se pourrait que ces ouvrages ne soient pas remarqués par les élèves, la mise en avant particulière du livre et du CD étant très discrète ; ou les thématiques traitées dans ces ouvrages ne correspondant pas nécessairement aux intérêts effectifs des élèves. De surcroît, il a été observé que certains ouvrages appartenant à ce regroupement n'ont jamais été empruntés.

Les documents qui ont été empruntés au moins une fois à partir de 2017 sont 397 sur 631, ce qui équivaut à 63% de la totalité des « Plaisir de Lire ».

Même si ces emprunts ont été effectués durant une période très longue, chose qui ne permet pas de savoir combien d'emprunts ont été effectués chaque année sur un ouvrage donné, il est encourageant de remarquer que 63% des « Plaisir de Lire » ont fait l'objet d'un emprunt au moins une fois. Toutefois, les données analysées, diluées sur une période très longue, peuvent cacher des informations quant au nombre total de prêts que cette sous-collection a suscité au fil du temps. Sachant que ce dernier équivaut à 1365 sur 7 ans (2017-2024), ce chiffre n'est pas forcément celui qu'on aurait pu s'attendre.

De plus, il est très intéressant de noter que le nombre total de prêts effectués au niveau des « Plaisir de Lire » possède la même valeur que le nombre des emprunteurs distincts par titre (1365). Outre le calcul, il est également possible de remarquer cette similitude en inspectant les données des colonnes « Prêts par titre depuis 01/09/2017 » et « Emprunteurs distincts par titre depuis 01/09/2017 ». Il est possible d'observer que le contenu de chaque cellule de ces colonnes est identique. Cela signifie que tous les documents n'ont été empruntés qu'une fois par emprunteur.

Malgré ce qui a été mentionné ci-dessus, il est tout de même intéressant d'investiguer les informations que le calcul du taux de rotation peut fournir. Il est important de signaler que le taux de rotation est censé se calculer pour une seule année, et que cet indicateur doit être interprété à la lumière d'éléments contextuels que les données obtenues ne fournissent malheureusement pas complètement. Cependant, à titre expérimental, faire cela peut quand même montrer certaines choses.

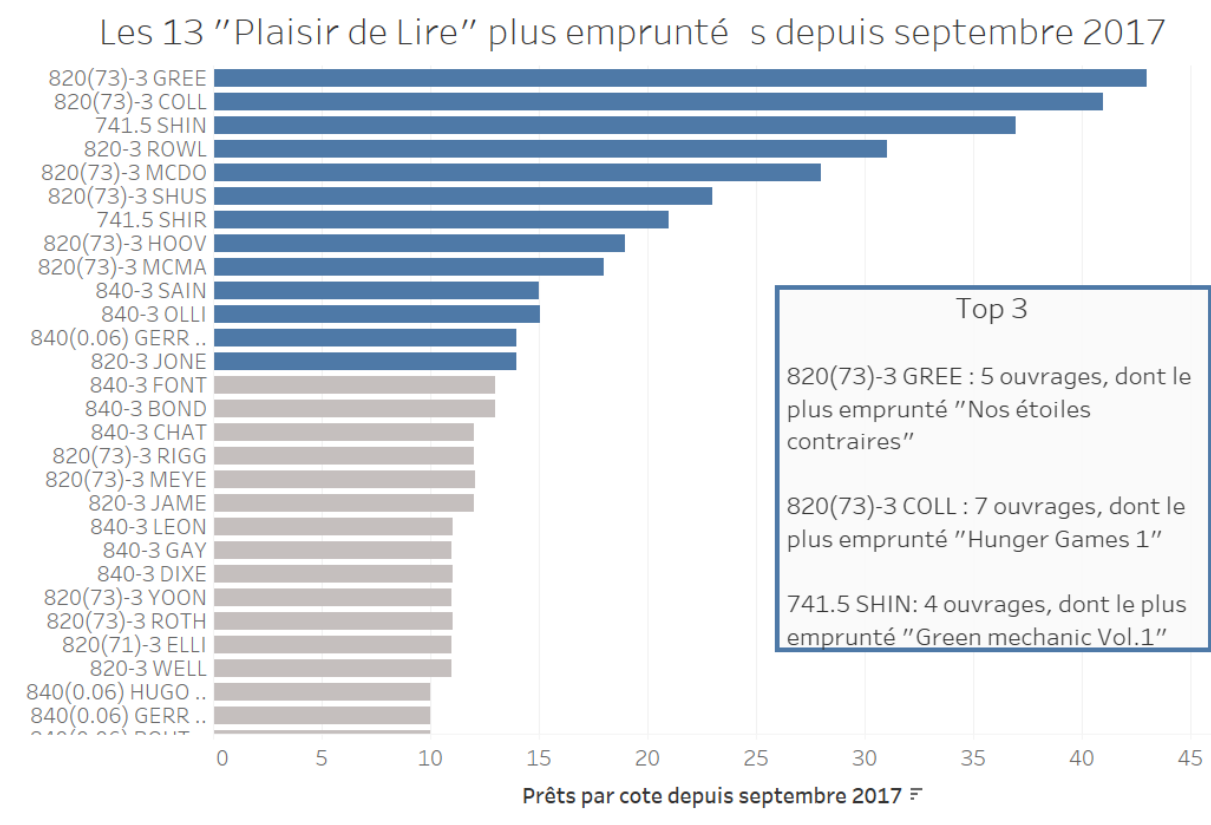
En analysant le résultat de $(1365/631) = 2.2$, qui semble être assez haut du premier abord, il faut néanmoins se rappeler de plusieurs éléments dont, premièrement, la longue période sur laquelle ce taux de rotation est calculé. Etant donné que ce chiffre regroupe des prêts effectués sur 7 ans, il n'indique pas un volume d'emprunts très conséquent.

Considérant que les données concernant le nombre de prêts par ouvrage « Plaisir de Lire » ne sont pas regroupées ni divisées par une seule année à la fois, il a été décidé d'opter pour une investigation axée sur l'identification des ouvrages les plus empruntés. Cette analyse a été effectuée d'abord sur la totalité des ouvrages, c'est-à-dire toute date d'acquisition confondue.

Cette opération a donné lieu à une visualisation des cotes et des ouvrages les plus empruntés depuis 2017. Dans le concret, cela signifie que les emprunts effectués sur un document acquis par le CEDOC avant 2017 sont comptabilisés à partir de 2017 seulement, et que les emprunts

réalisés sur les ouvrages acquis après 2017 sont comptabilisés à partir de leur date d'acquisition.

Figure 8 Les Plaisir de Lire les plus empruntés depuis 2017



Cette visualisation constitue une espèce de « Top 13 », ultérieurement divisée en « Top 3 » afin de mettre en évidence les 3 cotes qui abritent les ouvrages qui ont été les plus empruntés depuis soit 2017, soit depuis leur date d'acquisition.

Avant d'analyser les résultats de cette opération, il est important de noter qu'il n'a pas été possible d'obtenir des informations concernant la catégorie de lecteur associée aux emprunts des ouvrages « Plaisir de Lire ». Il n'est donc pas possible de savoir si les emprunteurs sont majoritairement des élèves ou des enseignants. Cette constatation a des effets importants sur l'analyse effectuée car les observations qui seront proposées plus bas ne peuvent pas être utilisées pour mesurer l'impact que les actions de valorisation des « Plaisir de Lire » pourraient avoir eu sur le taux d'emprunt des élèves.

Il est également judicieux de préciser à nouveau que certains ouvrages, tels que les mangas et les BD, ne devraient pas figurer dans la sous-catégorie « Plaisir de Lire » car ce label est prévu pour les romans (*cf. note 36 au bas de p. 111*). Cependant, il a été décidé de garder ces éléments parce qu'ils peuvent fournir des informations qui ont leur intérêt et qui contribuent à la construction de l'interprétation esquissée au fil des analyses effectuées.

Le ranking des cotes les plus empruntées est le suivant :

- 820(73)-3 GREE, composée de 5 ouvrages du même auteur

- 820(73)-3 COLL, composée de 7 ouvrages de la même autrice
- 741.5 SHIN, composé de 4 ouvrages de deux auteurs différents

La classification des ouvrages les plus empruntés s'articule comme suit :

1^{ère} position : *Nos étoiles contraires* de John Green, acquis le 27 octobre 2014, remportant 15 emprunts depuis 2017, avec un dernier emprunt effectué en 2024,

2^{ème} position : le premier tome de la quadrilogie *Hunger Games*, *Hunger Games* de Suzanne Collins, acquis le 27 avril 2012, remportant 13 emprunts depuis 2017, avec un dernier emprunt effectué en 2023,

3^{ème} position : *Green mechanic*, volume 1, manga de Yami Shin, acquis le 1^{er} novembre 2021, remportant 12 emprunts depuis 2021, avec un dernier emprunt effectué en 2023.

Il est très intéressant d'observer que, même si des similitudes ressortent entre les ouvrages mentionnés ci-avant, chaque document semble avoir son propre parcours évolutif. Il est possible de remarquer que le nombre de prêts se distribue dans le temps de manière différente pour chaque ouvrage : par exemple, *Green mechanic*, acquis bien après les autres deux, a cumulé 12 emprunts en 3 ans, alors que *Nos étoiles contraires*, acquis 7 ans avant *Green mechanic*, a totalisé 15 prêts en 7 ans. Il aurait été très intéressant d'analyser ces évolutions ouvrage par ouvrage dans le but de faire émerger des indices révélateurs de tendances et pratiques potentielles, mais les données obtenues ne le permettent malheureusement pas.

Les deux premières cotes (820(73)-3 GREE et 820(73)-3 COLL) se réfèrent à un auteur et à une autrice très connus au niveau international, facteur qui pourrait également pousser les élèves à les emprunter car ils en ont vu les adaptations cinématographiques. Cependant, il est important d'observer que, parfois, les ouvrages qui sont moins internationalement connus suscitent également de l'intérêt. Par exemple, *Les Frères de Sang* de Ollivier, acquis le 30 mars 2017 et emprunté pour la dernière fois en 2024, a cumulé 15 prêts à lui seul, ce qui équivaut au même nombre que *Nos étoiles contraires*. Ces emprunts ont été, très possiblement, effectués sur un laps de temps plus restreint, malgré le fait que les données ne permettent pas de vérifier cela.

Des questions surgissent à la lumière de ces résultats : *Les Frères de Sang* serait-il un ouvrage proposé lors d'un cours, ou aurait-il intéressé des lecteurs dans un autre contexte grâce à sa couverture et/ou à son histoire, qui voit un frère cadet se lancer dans une enquête pour sauver son frère aîné de l'accusation de meurtres terrifiants ? Aurait-il été mis en valeur de façon particulière par le CEDOC et, spécifiquement, dans le cadre de SOL ? Ces questionnements très intrigants doivent malheureusement rester sans réponse pour l'instant car plusieurs autres données, qui ne sont pas disponibles à ce jour, devraient être récoltées et produites pour mener à bien les analyses supplémentaires demandées.

Malgré le fait qu'il n'est pas possible de nommer avec certitude les éléments qui auraient pu pousser les usagers à emprunter ces ouvrages à cause du manque de données mentionné ci-avant, il est tout de même possible de remarquer que les thématiques qui ressortent des 13 cotes contenant les 4 ouvrages « Plaisir de Lire » les plus empruntés pourraient se relier aux critères suivants : livres qui ont été transposés en film; livres qui ont été beaucoup empruntés au moment où le film (ou série) est sorti grâce à une forte campagne de marketing effectuée par les éditeurs à ce moment et en utilisant les canaux de communication les plus prisés par

les adolescents et jeunes adultes; et des livres appartenant à un genre ou traitant un sujet spécifique (amour, amitié, fantastique, guerre, pour en citer que quelques-unes) susceptible d'attirer l'attention des élèves, ou des enseignant-e-s, et cette fois dans le but d'intéresser les élèves en s'appuyant sur leurs intérêts avérés.

Il est également fort possible qu'un autre élément ait pu contribuer aux taux d'emprunts observés, et il s'agit du critère de valorisation active. Les ouvrages concernés qui peuvent avoir été sélectionnés par les professionnels du CEDOC lors de l'organisation des 'présentations SOL' effectuées pour les élèves à la demande des enseignant-e-s. Si cela devait être le cas, ces ouvrages auraient donc également pu attirer l'attention des élèves de manière particulière lors de ces moments de médiation active.

Afin que le portrait dressé soit complet, il faut également tenir en compte les actions de valorisation plus implicites, qui se traduisent souvent par la sélection d'ouvrages ayant une couverture attrayante, et de leur mise en espace à travers plusieurs techniques. Parmi leur grand nombre, il convient de mentionner le 'facing', l'installation de ces ouvrages dans des endroits mis en valeur, la communication visuelle effectuée autour ces ouvrages par le biais de panneaux et d'autres repères.

Cela dit, même si ces ouvrages mentionnés plus haut sont beaucoup empruntés par rapport aux autres « Plaisir de lire », ces nombres et chiffres doivent être mis en perspective par rapport au nombre d'emprunteurs potentiels. Étant donné que le nombre de prêts et le nombre d'emprunteurs coïncident, et qu'il n'a pas été possible de déterminer la catégorie des emprunteurs, les emprunteurs réels sont très peu comparés aux emprunteurs potentiels. De plus, comme il a été expliqué plus haut, il n'est pas possible de savoir si les emprunteurs de ces ouvrages sont majoritairement des élèves ou des enseignant-e-s.

7.3.3 Considérations finales

Même si SOL a donné une impulsion évidente à l'augmentation des prêts lors de son lancement en 2021, il est indéniable que les services documentaires, et le CEDOC en particulier, ont accompagné cette hausse des prêts à travers des actions de valorisation et de promotion documentaire, tant actives qu'implicites, aussi bien qu'à travers des actions de promotion la lecture.

Cependant, l'analyse des données quantitatives a permis de vérifier et de confirmer l'hypothèse du départ, c'est-à-dire que les ouvrages de fiction auraient connu une forte augmentation des prêts lors du lancement de SOL en 2021 pour ensuite diminuer à partir de 2022-2023, période où la sensation d'essoufflement envers le projet a, selon les répondants (*cf. chapitre 6*), commencé à émerger.

Cette évolution est accompagnée par une augmentation des prêts avant la mise en place de SOL, c'est-à-dire entre 2018 et 2019. Ce phénomène a pu être vérifié sur, par exemple, les 850, les 840 et les périodiques. Même une telle opération excède le périmètre d'action de ce travail, il serait néanmoins très intéressant d'investiguer, dans un deuxième temps, les paramètres et les raisons impliquées dans ce phénomène.

Il a également été possible de voir émerger, dans l'évolution des données analysés, ce que les auteurs et autrices des études *Les jeunes français et la lecture*, ainsi que ceux de l'étude

JAMES ont observé dans leurs analyses. Les analyses menées ont aussi pu démontrer que, similairement à ce qui avait été dit par l'étude française, les adolescents et jeunes adultes lisent de moins en moins d'ouvrages, en particulier de fiction et sur papier, plus leur âge avance. Lors de l'analyse du jeu de données axé sur les emprunts effectués au CEDOC du CEC André-Chavanne, il a été constaté que les 'élèves mineurs' empruntaient plus d'ouvrages (notamment dans les 820 et les 840) que les 'élèves majeurs'. Ces derniers, similairement à ce qu'observe l'étude JAMES, ont plus tendance à emprunter des périodiques plutôt que des ouvrages, avec des écarts entre les deux catégories d'élèves qui sont assez impressionnants.

Les ouvrages « Plaisir de Lire » en particulier ont été l'objet d'actions de médiation active effectuées par les professionnels du CEDOC auprès des élèves. Depuis l'année scolaire 2022-2023, le CEDOC propose des présentations, à la demande des enseignant-e-s le plus souvent, de sélections d'ouvrages susceptibles d'éveiller l'intérêt des élèves, choisis notamment parmi la catégorie mentionnée plus haut. Lors de ces moments de promotion de la lecture, les professionnel-le-s donnent un aperçu (sans trop spoiler bien entendu) de la trame et de thématiques qui les ont particulièrement touché-e-s. Cette méthode leur permet d'interagir avec les élèves de façon informelle et frontale, et de s'appuyer sur leurs intérêts spécifiques, reliant ainsi les ouvrages présentés à des aspects culturels partagés par les élèves, tels que films, séries, jeux vidéo et d'autres encore.

Il est donc possible d'affirmer que, malgré le fait que SOL ne semble pas avoir eu un impact durable sur les pratiques d'emprunt des élèves en particulier, l'élément clé qui a permis aux ouvrages de continuer à être empruntés même dans des circonstances de diminution est constitué par les professionnel-le-s du CEDOC et les actions qu'ils mènent. Avec leur travail, le personnel de ce service documentaire a épaulé les enseignant-e-s dans le processus d'encouragement à la lecture, et fait preuve de créativité quant aux moyens déployables en faveur de la promotion de la lecture. Et cela tout particulièrement dans un environnement qui pose plusieurs défis et qui ne bénéficie pas, pour l'instant, de pistes 'clés en main' pour ce qui concerne la promotion de la lecture.

Malgré le grand investissement et engagement dont les professionnel-le.s du CEDOC ont fait et font toujours preuve, les analyses effectuées plus haut montrent que les ouvrages « Plaisir de Lire » n'ont pas nécessairement suscité le nombre d'emprunts que le travail effectué méritait. Il est vrai que l'intérêt qui peut s'éveiller chez les élèves durant et après des actions de promotion de la lecture menées en leur faveur ne se mesure pas forcément, et uniquement, à travers le nombre de prêts qu'ils effectuent, mais on s'attendrait tout de même à ce que ces moments les poussent à se rapprocher davantage des ouvrages pour les découvrir.

Cependant, à la lumière des informations récoltées lors des interviews avec les bibliothécaires scolaires et les enseignants (*cf. chapitre 6*), les résultats qui émergent des analyses quantitatives effectuées sont en phase avec les témoignages obtenus. Cela dit, ce constat ne signifie pas pourtant que la distance entre grand nombre d'élèves et les ouvrages, en particulier de fiction, implique qu'il serait opportun de renoncer à l'opportunité de permettre aux élèves, et spécifiquement à ceux qui en sont plus éloignés, de développer des compétences transversales (*cf. chapitre 4*) essentielles à leur présent et à leur avenir.

Persévérer à ce propos fait partie, comme il a été explicité au chapitre 5, des missions des établissements du secondaire II qui, de concert à l'aboutissement du programme, sont censés accompagner les élèves lors de la construction des capacités liées à la formation et à

l'apprentissage. Promouvoir la lecture et, ce faisant, l'écriture, la pensée critique et la capacité d'analyse (pour en nommer que deux parmi celles qui ont été présentées au chapitre 4) est le moyen privilégié pour soutenir le développement et le renforcement d'habiletés dont aucune personne ne peut se passer dans la société contemporaine de l'information dans laquelle nous vivons.

De plus, en accompagnant les élèves lors de la conquête de ces outils incontournables, les établissements scolaires du secondaire II et, en particulier, les professionnel-le-s des services documentaires de ces derniers, ont la possibilité de démontrer aux adolescents-jeunes adultes que, à l'intérieur d'ouvrages qui peuvent leur paraître ennuyeux de premier abord, se cachent des thèmes et des sujets auxquels iels s'intéressent déjà lors de leurs pratiques de loisirs.

Cela dit, une question incontournable se pose : comment faire ? Ou, autrement dit : quels sont les actions les plus pertinentes à mettre en place, et qui ont la plus grande chance de permettre à un établissement du secondaire II de promouvoir la lecture et les compétences transversales qui en découlent ?

Il est important de souligner que, étant donné la nature très complexe et vaste de ce défi, il ne serait pas réaliste de penser qu'il soit possible, dans le cadre de ce travail de Bachelor, d'arriver à proposer « la » solution-recette parfaite à ce questionnement.

Ce qui peut être fait, et ce qui va être fait, en revanche, est proposer, lors du prochain et dernier chapitre, une palette de pistes de recommandations qui puissent permettre aux établissements du secondaire II et à leurs services documentaires de donner suite à cette réflexion si importante à travers des ébauches d'actions qui pourraient, on l'espère, lancer le début de la suite.

8. Vers la suite du projet : recommandations pour les établissements du secondaire II et leurs services documentaires

La promotion de la lecture, qui travaille la culture, la littératie et les compétences transversales indispensables à la réussite académique et professionnelle dans la société d'aujourd'hui, et qui favorise également la prise de décision éclairée, est un outil fondamental dans le cadre du secondaire II. De plus, les compétences mentionnées précédemment ont toujours fait partie des missions des établissements du secondaire II et de leurs services documentaires. Il est donc possible d'affirmer que la promotion de la lecture et des capacités qui en émergent est pertinente pour les établissements du secondaire II.

Cependant SOL, en tant que dispositif structuré sur la base d'une formule (officielle) spécifique, peut ne pas être facile à intégrer au contexte et aux besoins du secondaire II. Premièrement, SOL préconise implicitement des éléments organisationnels et de gestion qui ne sont pas évidents à mettre en place dans un cadre scolaire confronté à un programme incontournable et très chargé tel que celui du secondaire II.

Deuxièmement, la ritualisation et la répétition, deux éléments clés de la formule officielle de SOL, sont des facteurs qui, même en tant que sources positives d'entraînement et d'amélioration sur la durée, peuvent être perçus par le public adolescent et jeune adulte (de 15 ans à 18+) en tant qu'éléments contraignants. Cela est le cas parce que, d'après ce qui est ressorti des sondages effectués par le Comité SOL du CEC André-Chavanne, la majorité des adolescents et jeunes adultes qui ne lisaient déjà pas par plaisir personnel, disaient avoir vécu la routine apportée par SOL comme l'imposition d'une activité qui ne leur était pas familière et qu'ils ne comprenaient donc pas (Comité SOL du CEC André-Chavanne, 2023).

Afin que le secondaire II puisse continuer à garantir le développement de la lecture et de compétences transversales, multidisciplinaires et fondamentales dans notre société contemporaine, il semble être nécessaire d'apporter davantage de modifications et d'ajustements à la formule de SOL actuelle ou, peut-être, d'aller entièrement au-delà de ce dispositif, afin de trouver des solutions qui soient viables pour les enseignants et les élèves du secondaire II.

Les recommandations proposées ci-après ont le but d'esquisser des pistes organisationnelles pour accompagner la transition vers les solutions possibles tout en mettant en valeur le rôle et les compétences des services documentaires en particulier. Ces propositions s'adaptent au cadre du CEC André-Chavanne et de ses services documentaires, mais elles sont également transposables à tout autre établissement scolaire du secondaire II et à ces services documentaires.

Les pistes de solutions sont proposées selon leur applicabilité possible sur le court-moyen terme, ainsi que sur le long terme. De plus, chaque recommandation spécifie le rôle des bibliothécaires scolaires, des enseignant-e-s et des élèves.

De façon générale, quatre grands axes d'action ont été identifiés, volets qui seront détaillés plus bas :

- Collaboration encore plus étroite entre les services documentaires et les enseignant-e-s dans le but de cocréer et mener collaborativement des activités de promotion de la lecture et des compétences transversales qui en découlent.
- Intégration des élèves lors de la réflexion concernant la suite de la promotion de la lecture.
- Accompagnement actif des élèves afin de les épauler lors du processus qui vise à leur montrer l'utilité scientifiquement prouvée de la lecture et des compétences qu'elle génère.
- Mise en réseau du travail effectué par les services documentaires de chaque établissement, dans le but de constituer un groupe de travail inter-établissements lors duquel faire progresser la réflexion et élaborer, collectivement et collaborativement, des activités et des outils en ce sens.

Quelle que soit la décision finale concernant la poursuite ou l'abandon de SOL en tant que dispositif spécifique, la promotion de la lecture et des compétences qui en émergent reste toujours un élément fondamental et crucial pour les institutions scolaires de l'ESII, ainsi qu'une des missions primordiales des bibliothèques scolaires du ce même degré.

8.1 Recommandations à court et moyen terme

8.1.1 D'une formule à un répertoire d'activités de promotion de la lecture

8.1.1.1 D'une formule unique à un éventail d'activités diversifiées

Comme le démontrent les résultats des entretiens semi-directifs (*cf. chapitre 6*), il serait souhaitable de faire évoluer SOL afin de passer d'une formule homogénéisée à un projet constitué d'une palette d'activités axées sur l'accompagnement des élèves lors du développement des compétences transversales qui se travaillent à partir de la lecture d'ouvrages écrits.

D'après les entretiens menés avec les bibliothécaires scolaires et les enseignants (*cf. chapitre 6*), et d'après les observations effectuées lors du stage professionnel effectué au CEDOC et à la Cyberthèque du CEC André-Chavanne en 2023, il en est ressorti que la curiosité des élèves envers des ouvrages semble émerger, de manière générale, plus souvent dans le cadre d'une médiation active (telle que les présentations SOL décrites plus haut) que dans celui d'une médiation plus indirecte (articulée en la mise en espace d'ouvrages à valoriser par exemple).

Cela laisse penser que des activités dynamiques caractérisées par un fort taux d'interaction face à face entre les professionnels des services documentaires, les enseignant-e-s et les élèves pourraient être un moyen intéressant d'accompagner ces derniers vers la lecture et les compétences qu'elle travaille. Cette observation n'implique pourtant pas que les actions de médiation indirecte devraient être arrêtées, bien au contraire : ces dernières sont indissociables des actions de médiation active, car souvent ces éléments indirects créent un climat propice aux actions de promotion active de la lecture.

Ces activités, conçues dans l'optique de favoriser l'expérience, le partage et l'échange, seraient planifiées par un groupe de pilotage créé dans le cadre de la suite du projet, et menées collaborativement par les enseignant-e-s et les bibliothécaires scolaires faisant partie des groupes de travail opérationnels. Idéalement, ces activités pourraient prendre plusieurs formes selon les objectifs qu'il sera très important de fixer pour chacune d'entre elles.

De plus, les d'activités mentionnées plus haut devront être conçues en tenant compte des exigences des parcours de formation de chaque filière. Il serait très intéressant d'articuler chaque activité de façon qu'elle ait une version « sur mesure » pour chacune d'entre elles.

Outre les contenus, il serait également souhaitable de construire collaborativement les méthodes pertinentes dans le cadre de plusieurs typologies d'activités à façonner. Cette dimension pourrait être particulièrement intéressante et utile à la lumière des évolutions apportées par des réformes telles que OrFo23, qui impliquent des mutations importantes au niveau de la place de la lecture et de ses compétences associées au sein du nouveau programme de ce volet du secondaire II.

8.1.1.2 Prévoir une période de phases de planification et de test préalables

Avant de s'engager dans cette évolution potentielle du projet SOL, il est très important d'entamer une période suffisamment longue lors de laquelle planifier et tester les activités et les séquences dans lesquelles ces dernières pourraient avoir lieu. De surcroît, il est également nécessaire d'entreprendre une période de discussion et d'échange collectif dans le but de construire plusieurs axes stratégiques autour desquels orienter le projet, et d'esquisser plusieurs scénarios possibles sur la base de l'estimation des ressources à disposition. Il est aussi important que chaque scénario soit enrichi à travers des études de faisabilité qui permettent d'analyser les scénarios proposés à la lumière des possibilités concrètes des parties prenantes et de l'établissement.

La période de test permettrait aux acteurs, tout d'abord, d'expérimenter les idées sur le terrain afin d'échanger ensuite autour des retours d'expérience des participant-e-s dans le but de dégager les éléments qui marchent avec succès et ceux qui nécessitent des ajustements. S'il devait être nécessaire d'apporter des modifications, la période de test permettrait d'avoir le temps de les concevoir et de les implémenter avant que les activités ne soient déjà mises en route.

8.1.1.3 Choix du nom pour la nouvelle forme de l'initiative

Dans le cadre de cette nouvelle évolution potentielle, il conviendrait de réfléchir, collectivement en tant qu'établissement scolaire, à l'intérêt de maintenir des moments où SOL, c'est-à-dire le quart d'heure de lecture silencieuse individuelle quotidien, serait effectué dans sa forme de départ.

Mener cette réflexion serait important non seulement afin de déterminer une nouvelle configuration des activités ainsi que de leur séquençage, mais également dans le but d'établir si la nouvelle forme de l'initiative pourrait continuer de s'appeler SOL ou pas. Etant donné que *Silence, On Lit !* est le nom d'une activité protégée par le droit d'auteur similairement à une marque déposée, il ne serait pas possible de garder ce nom dans l'éventualité où le quart

d'heure de lecture SOL ne serait plus reconduit quotidiennement, ou reconduit du tout. Si un projet entièrement nouveau devait être mené à la place de SOL, il faudrait également réfléchir au nom à lui attribuer afin d'éviter tout problème lié au droit d'auteur.

8.1.1.4 Objectifs, rôles et responsabilités des acteurs

Afin de pouvoir élaborer les activités mentionnées précédemment, il est d'abord nécessaire de définir les objectifs généraux et spécifiques, à court, moyen et long terme, pour ce qui concerne non seulement les activités, mais également pour ce qu'il en est du projet dans sa globalité. Cette opération doit être simultanément accompagnée par la construction d'indicateurs de mesure qui permettent de savoir sur la base de quels critères un objectif donné est achevé ou non.

Parallèlement, il est nécessaire de définir également les rôles et les responsabilités de chaque partie prenante, c'est-à-dire les services documentaires et les enseignant-e-s. Cette étape serait effectuée dans le but de s'assurer que chaque acteur du projet puisse travailler dans son domaine de compétence, en garantissant ainsi une collaboration optimale.

Concernant la création du groupe de pilotage qui coordonnerait la planification, l'organisation et le déroulement des activités, menées par la suite par des groupes de travail opérationnels, elle sera effectuée par les soins de l'établissement scolaire concerné. Le même principe s'applique pour les groupes de travail. Les deux seraient composés par des professionnel-le-s des services documentaires et par des enseignant-e-s dans le but d'alimenter les discussions et les pratiques grâce à des synergies qui peuvent se créer seulement à partir d'un environnement diversifié au niveau de compétences, connaissances et expériences.

Il est également important que la composition du groupe de pilotage et des groupes de travail opérationnels soit multidisciplinaire. Cela est indispensable parce que les réflexions et les processus de planification doivent être menées collaborativement entre des enseignant-e-s provenant de plusieurs disciplines et les services documentaires. Le renforcement d'un partenariat déjà existant permettrait aux bibliothécaires scolaires et aux enseignant-e-s de capitaliser sur une collaboration qui est déjà en cours et, donc, déjà familière. Cela donnerait lieu à une mise en commun élargie des connaissances et compétences respectives de ces acteurs dans le but de fournir un accompagnement de qualité pour les élèves.

Cette collaboration intra-disciplinaire pourrait également favoriser la création de liens entre les thématiques connectées aux matières d'enseignement et aux ouvrages, de fiction et documentaires, qui les explorent et qui composent le fonds documentaire papier gérée par les bibliothécaires scolaires. À titre d'exemple, les typologies d'activités qui pourraient surgir de cette synergie seraient potentiellement similaires à :

- des ateliers de lecture à voix haute qui relient langues et théâtre,
- des campagnes de promotion de la lecture dans le contexte du sport et de la musique à travers les interventions de sportifs et des musiciens qui seraient d'accord de partager leur expérience au niveau des liens existants entre la préparation mentale du sportif et les compétences transversales qui émergent de la lecture.

Des articulations potentielles sont maintenant proposées pour les deux types d'acteurs mentionnés précédemment.

8.1.1.5 Rôles des services documentaires

Afin d'établir les rôles des services documentaires dans l'évolution du projet de promotion de la lecture, il est d'abord essentiel d'explicitier le périmètre d'action d'une bibliothèque scolaire et celui d'une cyberthèque.

Concernant cette dernière, il serait très intéressant d'envisager une implication plus importante de cette typologie de service documentaire dans le cadre du projet, étant donné la richesse des compétences qui sont propres de cette partie des services documentaires. Il serait notamment très utile de confier aux cyberthèques un rôle prépondérant lors du processus de création et diffusion de matériel de communication au sujet des bienfaits scientifiquement prouvés de la lecture et des compétences transversales qu'elle développe.

Les résultats de la veille et des recherches documentaires effectués par les cyberthèques aboutiraient en la création de flyers, affiches, et dossiers documentaires à travers un processus de sélection de ressources électroniques parlantes pour les élèves, pour les enseignants et également pour les parents d'élèves. Afin d'atteindre ce dernier public de façon aisée, il pourrait être intéressant de transmettre les informations mentionnées ci-avant auprès des associations des parents. Quant aux bibliothèques scolaires, elles détiennent les connaissances et les savoir-faire au niveau des collections papier et des méthodes de valorisation de ces dernières.

Dans ce cadre, les professionnel-le-s recouvriraient un rôle incontournable dans l'élargissement des actions de mise en valeur des ouvrages documentaires (périodiques inclus) et de fiction. Une façon intéressante d'effectuer cela serait, par exemple, de créer des liens entre les collections et les intérêts des élèves.

Pour ce faire, les professionnel-le-s pourraient mettre en œuvre des processus de veille dans le but de rester informés en permanence quant aux nouveautés concernant les séries télévisées, les jeux vidéo, les films et d'autres catégories privilégiées par les élèves. Une fois ces informations récoltées, les bibliothécaires scolaires pourraient concevoir des sélections thématiques d'ouvrages, accompagnées par une campagne de recommandations de lectures effectuée par le biais d'affiches. Ces derniers seraient composés de trois parties : une source susceptible d'intéresser les élèves ; l'ouvrage/les ouvrages cibles ; et l'argumentaire qui expliquerait la raison pour laquelle l'ouvrage/les ouvrages présentées vont intéresser un individu qui aime bien la source de départ. Un exemple de ce type d'outil de communication a été inséré en Annexe à ce travail (*cf. Annexe 10*) dans le but de permettre à toute personne intéressée de voir à quoi il pourrait ressembler.

De plus, étant formés au développement d'actions de médiation culturelle, les bibliothécaires scolaires se chargeraient de l'animation d'activités basées sur la promotion de la lecture, ou de la partie dédiée à cette dernière dans le cadre d'une activité composée d'actions d'encouragement à la lecture et d'actions visant le développement des compétences transversales. Toutefois, étant également formés aux méthodes de recherche issues du domaine de l'information, les bibliothécaires scolaires sont aussi à même de travailler de

concert avec les enseignant-e-s lors des activités centrées sur les compétences transversales qu'émergent de la lecture.

8.1.1.6 Rôles des enseignants

En tant qu'experts de discipline, les enseignant-e-s qui prendront part à l'évolution du projet seront porteurs et porteuses des connaissances spécialisées nécessaires à l'évaluation et à la sélection de documents traitant de la matière qu'ils enseignent.

Ces compétences pourraient permettre aux enseignant-e-s de travailler de concert avec les bibliothécaires scolaires pour ce qui concerne l'alimentation de 'dépôts' créés pour abriter des documents sélectionnés par le biais de leur lien avec la discipline concernée. Cette action, qui est en train d'être planifiée actuellement au CEC André-Chavanne dans le cadre de SOL³⁷ a le but de constituer, grâce à la collaboration entre les bibliothécaires scolaires et les enseignant-e-s, des ensembles de documents, divisés par discipline, que ces derniers peuvent utiliser lors de SOL. Dans la suite qui sera choisie pour le projet, ces répertoires de textes appartenant à plusieurs niveaux de lecture et de registre (dans le cadre d'un continuum entre lecture légère et lecture complexe), pourraient être des outils exploitables dans le cadre des activités vouées au travail des compétences transversales.

8.1.1.7 Organisation et lieux de déroulement des activités

Le succès de la mise en place d'activités axées sur le développement des compétences transversales et des activités d'encouragement à la lecture dépend de l'organisation globale sous-jacente au projet. Dans le but d'avoir un déroulement coordonné, faisable et pertinent par rapport aux différents besoins en jeu, il serait important de déterminer quelles activités seraient obligatoires, reliées à un cours ou avec un statut similaire aux ateliers des compétences informationnelles par exemple ; et lesquelles pourraient se baser sur une inscription facultative et volontaire. Dans les deux cas, il est indispensable de développer les argumentaires qui pourraient justifier l'une ou l'autre approche.

Faire cela permettrait de repérer les activités qui seraient prioritaires et de réfléchir à combien de temps leur allouer. Il serait également important d'établir le nombre de participant-e-s préconisé pour toutes les activités, prioritaires et non, afin de savoir comment répartir les élèves par rapport au nombre de professionnel-le-s disponibles.

Les lieux dans lesquels les activités se dérouleraient devraient aussi être déterminés collaborativement, et dès le lancement de la suite du projet. Faire cela permettrait de savoir quelles activités ou quelles parties de ces dernières auraient lieu dans la salle de classe et quelles se dérouleraient dans les espaces des services documentaires. Au niveau logistique, la définition de ces paramètres permettrait aux enseignant-e-s et aux bibliothécaires scolaires d'avoir une idée précise des déplacements à effectuer.

Cela aiderait également pour ce qui concerne l'anticipation et l'organisation de la mise en place et du rangement, mais aussi au niveau de la gestion des enchaînements des tâches multiples

³⁷ Conversation avec un.e enseignant.e lors de l'entretien du 11 juin 2024

que les deux acteurs doivent tenir en compte. Ces deux éléments doivent être planifiés conjointement par les parties prenantes afin de pouvoir bénéficier d'une synergie optimale.

8.1.1.8 Evolution de la fréquence des nouvelles activités selon le contexte

Afin que l'accompagnement au développement des compétences transversales et de l'encouragement à la lecture soit efficace, il est nécessaire d'établir la fréquence à laquelle effectuer les activités conçues collaborativement par le groupe de pilotage du projet.

Pour faire cela, il est d'abord essentiel d'avoir effectué ce qui a été proposé au chapitre 8.1.1.3, afin de savoir s'il serait toujours intéressant de mener les activités quotidiennement, durant une plage horaire définie, que SOL soit reconduit ou non. Une fois cet élément déterminé, il serait possible de lancer une réflexion concernant la séquence des activités sur une période donnée. Deux possibilités se profilent à ce propos.

Dans le cas de figure où la plage horaire récurrente serait gardée, il faudrait prendre en compte que chaque jour il y aurait une plage horaire de 15 minutes dédiée à la promotion de la lecture. Etant donné les informations recueillies au chapitre 6 concernant l'adhésion des élèves à la lecture individuelle durant SOL, il serait potentiellement plus intéressant pour les enseignant-e-s, surtout avec certaines classes, d'utiliser cet intervalle de temps soit pour sensibiliser les élèves aux bienfaits scientifiquement prouvés de la lecture à travers des discussions, soit pour travailler (par périodes) une des compétences transversales à travers des activités conçues pour être menées durant un créneau horaire court.

Etant donné que, dans ce cas de figure, il y aurait des activités qui se dérouleraient donc quotidiennement, il serait important de réfléchir à la planification du séquençage pertinent lors duquel effectuer les activités prioritaires, et un autre pour celles qui ne le sont pas. Cette réflexion devrait prendre en compte les disponibilités des membres des groupes de travail opérationnels, les horaires des classes et le calendrier de l'établissement scolaire concerné.

Si la plage horaire quotidienne ne devait plus être jugée pertinente, le groupe de pilotage pourrait directement réfléchir au séquençage et à la fréquence qui seraient optimales pour des typologies d'activités données. Les mêmes critères de réflexion mentionnés précédemment s'appliquent à ce cas de figure, mais cette fois sans qu'il y ait de contrainte au niveau des activités plus courtes qui seraient pratiquées quotidiennement.

Cependant, il serait toujours nécessaire d'étudier plusieurs combinaisons d'activités et de fréquences possibles dans le but de proposer un séquençage suffisamment régulier pour que les compétences transversales et l'encouragement à la lecture puissent germer, tout en agissant dans un périmètre faisable. Cet équilibre délicat nécessite d'une phase de test suffisamment longue qui permette d'effectuer les choix finaux après plusieurs réitérations et retours d'expériences. De plus, chaque établissement scolaire devra trouver la combinaison qui lui correspond au mieux, étant donné la spécificité de chaque contexte.

8.1.1.9 L'évasion : entre informations scientifiquement prouvées et expérience

Même si, d'après ce qui est ressorti des entretiens menés au chapitre 6, le développement des compétences transversales est très important, certaines interviews ont également attiré l'attention sur le fait qu'il est tout de même important d'amener les élèves à se rapprocher du concept de l'évasion.

Afin d'être efficace, un tel accompagnement ne peut pas se mettre en place uniquement à travers des explications concernant les bienfaits scientifiquement prouvés de cet état cognitif. Il est également nécessaire de favoriser la mise en pratique, l'expérience de cette disposition. Pour ce faire, il est nécessaire de donner de la place, de façon équitable, à la promotion de toutes les compétences transversales, ainsi qu'au développement de l'évasion. Afin de faciliter le rapprochement et l'appropriation de cet état cognitif par les élèves, il pourrait être intéressant de montrer les liens qui existent entre l'évasion et, en particulier, la réflexion, la créativité et l'esprit critique.

Une façon intéressante d'aborder ces interconnexions pourrait être de lancer le sujet à partir de médiums que les élèves utilisent plus fréquemment pour s'évader, tels que les jeux vidéo, les séries télévisées et d'autres encore. Cette approche leur permettrait de relier une expérience qu'ils connaissent à une autre liée aux ouvrages qui leur est potentiellement inconnue. De plus, l'utilisation d'un périmètre connu par les élèves permettrait aux membres des groupes de travail opérationnels de s'appuyer sur ces éléments expérientiels familiers au public cible dans le but d'expliquer les processus qui se mettent en place lorsque les compétences transversales se travaillent à travers une évasion vécue par le biais des textes écrits.

Cependant, il est très important que les acteurs qui accompagnent les élèves restent à l'écoute des besoins qu'ils expriment et des tendances par lesquelles ils sont impactés. Être attentifs à cela est essentiel car la présence de plus en plus importante des canaux de communication audiovisuels influence la façon dont les individus sont habitués à extraire, à déchiffrer et à comprendre les informations. Les passerelles envisageables entre l'écrit et l'audiovisuel, telles que celle qui ont été présentées ci-dessus, ont aussi l'avantage de permettre aux élèves de se rendre compte qu'il existe bien des points de convergence entre leurs habitudes et un médium qu'ils n'ont potentiellement rencontré que dans le cadre scolaire.

8.1.1.10 Une promotion de la lecture pour et avec les élèves en tant que partenaires

En tant qu'adolescents et jeunes adultes qui ressentent le besoin de comprendre les raisons sous-jacentes aux actions que les adultes leur demandent d'effectuer, il est important que, dans le cadre d'un projet comme celui-ci, les élèves aient la possibilité d'exercer leur autonomie en se formant une opinion à travers une participation active au projet. C'est pour cette raison qu'il est primordial de les incorporer à chaque étape de la suite du projet où cela est possible et où cela est pertinent.

Cependant, il est important de souligner que, d'après les informations recueillies lors des entretiens (*cf. chapitre 6*), il en est ressorti que la majorité des élèves adolescents et jeunes adultes, qu'ils aiment lire ou pas, semble ne pas se sentir à l'aise à l'idée de partager leur identité de lecteur-lectrice devant d'autres personnes, ni de partager ouvertement les lectures qui les touchent. À la lumière de cela, il semble plus prudent d'envisager un rôle qui ne mette

pas les élèves 'sous les réflecteurs' pour ainsi dire, comme cela pourrait être le cas pour des ambassadeurs-ambassadrices de la lecture tels que proposait l'association *Silence, On Lit !* (Ecole&Culture 2023a). Un rôle qui paraît intéressant pourrait être celui de partenaires du groupe de pilotage SOL à travers le maître de classe qui agirait en tant qu'intermédiaire. À ce sujet, il pourrait également être utile d'impliquer l'association des élèves de l'établissement scolaire concerné.

La liste non-exhaustive proposée ci-après est présentée dans l'idée de fournir des pistes de réflexion pour élaborer des activités calquées sur ces principes.

8.1.1.10.1 Leur proposer des actions de sensibilisation sur les bienfaits scientifiquement prouvés de la lecture et des compétences transversales.

Une méthode intéressante pour effectuer cela pourrait être l'approche par problèmes, qui permettrait aux élèves de se confronter à une situation inconnue qui leur demanderait de décortiquer les étapes d'un élément complexe. Un exemple de scénario pourrait être le suivant : « l'un de vos amis vous dit qu'à son avis lire n'apporte rien : qu'est-ce que vous lui répondez et pourquoi ? ».

Dans ce cadre, il pourrait également être intéressant d'inviter des personnalités romandes en faveur de la promotion de la lecture, telles que Joël Dicker, dans le cadre de conférences, suivies par des débats, qui auraient l'objectif de permettre aux élèves de réfléchir à la lecture en tant que pratique et ensemble de processus cognitifs essentiels au développement de plusieurs compétences fondamentales.

8.1.1.10.2 Discuter avec eux concernant les compétences transversales liées à la lecture et leur déploiement dans des situations concrètes

Il est également important d'écouter leurs idées, leurs questionnements et craintes quant au sujet de la lecture, pratique avec laquelle la majorité des élèves n'est souvent pas très familière. Porter une attention particulière à ces aspects serait encore plus important dans un scénario où SOL serait reconduit.

8.1.1.10.3 Les impliquer lors de la conception d'objectifs (à court, moyen et long terme) concernant le développement de leurs compétences transversales, et la lecture personnelle

L'exemple présenté ci-après se base sur un scénario où SOL resterait en place. Dans ce cas de figure, il serait intéressant de leur demander de décider la fréquence à laquelle le quart d'heure serait départagé entre des sessions dédiées à l'avancement de lectures personnelles ou suivies, et d'autres à des discussions au sujet des compétences transversales et de la lecture effectuées à travers un thème contenu dans un ouvrage et son articulation dans un film/série et/ou jeu vidéo. Effectuer cette opération permettrait aux élèves de se sentir impliqués dans le projet en tant qu'acteurs (presque *stakeholders*, pourrait-on dire), et d'exercer une autonomie accrue en partageant une petite partie de la responsabilité du projet.

8.1.1.10.4 Cocréer des activités, inédites ou basées sur celles qui ont été élaborées par le groupe de pilotage, calquées sur leurs centres d'intérêts et/ou questionnements

Des exemples d'activités pourraient être les suivantes : discussion sur ces propres expériences liées à la lecture ; discuter des avantages et des inconvénients de lire sur le téléphone portable ; discuter sur les raisons pour lesquelles on pourrait trouver la lecture ennuyeuse et/ou inutile, et bien d'autres encore.

8.1.1.10.5 Repérer des articles qui parlent de personnalités que les élèves admirent (tels que sportifs, acteurs, chanteurs, professionnels et d'autres encore) sous l'angle de la lecture

Il serait également intéressant de proposer les articles mentionnés dans cet intertitre aux élèves, articles qui seraient accompagnés par des questions sur lesquelles ouvrir une discussion. Dans le cadre de cette activité, mais également de façon plus élargie, il serait très intéressant de proposer aux élèves sportifs et musiciens de haut niveau, c'est-à-dire ceux qui sont soumis au règlement SAE présenté au chapitre 3) de raconter à leurs camarades (et sous plusieurs formes potentielles qui n'impliquent pas forcément d'être 'sous les projecteurs') comment ils vivent le rapport entre la lecture et les compétences transversales du point de vue des expériences sportives et artistiques qu'ils ont vécues. À ce propos, il serait particulièrement utile de concevoir une séquence d'activités qui montre le lien entre la concentration, la performance sportive et générale, et la lecture.

8.1.1.10.6 Introduire des activités qui permettent aux élèves de réfléchir aux différences qui existent au niveau de la lecture d'un texte écrit et du visionnement de vidéos

Une activité telle que celle présentée dans l'intertitre pourrait être, par exemple : inviter les élèves à lire un article et à regarder-écouter une vidéo parlant du même sujet dans le but d'analyser les différences entre les processus qu'ils mettent en place lors du type de lecture demandé dans les deux cas de figure. Dans le cadre de cette typologie d'action, il serait très bénéfique de solliciter l'appui des cyberthèques pour ce qui concerne les sélections de ressources électroniques à utiliser. De plus, ces services documentaires pourraient également sélectionner, à travers un processus de recherche documentaire, des documents audiovisuels et électroniques qui traitent des différences entre le processus de lecture d'un texte écrit (imprimé et numérique) et celui qui sous-tend à la lecture d'une vidéo lors de son visionnage.

8.1.1.10.7 Incorporer les livres audio et les livres numériques lors des actions et activités de promotion de la lecture

Etant donné le nombre de lecteurs qui n'ont pas l'habitude de lire des textes écrits imprimés et le nombre d'élèves qui sont débutants en ce qui concerne les compétences transversales, il pourrait être utile de présenter ces typologies de documents en tant que passerelle vers les textes écrits pour les lecteurs en devenir. Ce type d'opération permettrait de s'assurer d'amener de la diversité aux activités proposées, surtout dans l'idée de maintenir un degré d'attention éveillé par la nouveauté pour ne pas risquer de se retrouver dans des périodes d'essoufflement causé par une répétitivité vécue comme problématique par les tranches d'âge cibles.

8.1.1.11 Ritualiser les récurrences : vitrines et expositions thématiques axées sur les centres d'intérêts des élèves

Dans le but de poursuivre l'encouragement à la lecture à travers des méthodes implicites parallèlement aux moyens actifs, il est recommandé de continuer à mettre en valeur des échantillons d'ouvrages sélectionnés selon des critères communs par le biais de vitrines et d'expositions.

Cependant, il pourrait être très intéressant d'effectuer ces sélections en suivant les récurrences et anniversaires officiels d'événements liés aux centres d'intérêts des élèves. Cela permettrait de capter l'attention des adolescents et des jeunes adultes par le biais d'expositions thématiques fréquentes (selon faisabilité et selon les temps forts repérés), et aussi à travers une communication visuelle importante.

Un exemple qui illustre ce propos est le suivant : une sélection thématique axée sur les personnages apparaissant dans plusieurs mangas traitant de la même thématique et la pratique du cosplay et des réflexions qui émergent à ce sujet. Cette exposition aurait lieu lors de l'International Cosplay Day, récurrence non rattachée à un lieu précis et directement liée au Cosplay World Summit qui, quant à lui, a lieu la première semaine d'août à Nagoya au Japon (World Cosplay Summit Executive Committee 2024).

Contrairement à l'événement qui a lieu au Japon, la date de l'International Cosplay Day aurait un intérêt plus marqué au niveau de la faisabilité car elle coïncide avec la période des rentrées scolaires après les vacances d'été (Days of the Year 2024). Effectuer une telle exposition lors de cette période pourrait être intéressant car cela permettrait aux élèves de débiter la nouvelle année scolaire dans un climat alléchant relié aux intérêts extracurriculaires.

8.1.1.12 Modalités de lecture : entre papier et smartphone

Il pourrait également être utile et intéressant de mener des campagnes et des activités dans le but de sensibiliser les élèves aux bénéfices scientifiquement prouvés de la lecture sur papier, et de les informer concernant les avantages et les effets collatéraux, eux aussi scientifiquement prouvés, de la lecture numérique. Cela permettrait aux élèves de comprendre l'intérêt de se rapprocher du format papier et de l'utiliser dans un environnement sociétal contemporain qui encourage fortement et beaucoup plus l'utilisation d'outils électroniques et numériques.

Dans ce contexte, il pourrait aussi être intéressant de réfléchir à des solutions qui permettent d'inclure le smartphone en tant que support de lecture, en tenant compte du fait que cet outil est devenu pratiquement indispensable dans notre société, mais également de la constante tentation de la modalité multi-tâche posée par ce dernier. Cette réflexion serait menée au sein des groupes de pilotage du projet des établissements et également au sein du groupe de coordination réseau dont il sera discuté plus bas. À cause des distractions potentielles multiples intégrées à cet outil, il serait nécessaire d'accompagner la mise en place des solutions retenues, une fois qu'elles ont été développées, avec des actions de sensibilisation à destination des élèves dans le but de les rendre attentifs à ces dangers à travers une communication similaire à celle mentionnée plus haut.

8.1.2 La mise en réseau du projet : plus forts et plus efficaces ensemble

Il est très important de souligner que les actions proposées ci-avant sont complexes, qu'elles demandent un déploiement de ressources non négligeable, et que l'engagement requis au niveau du processus itératif de test et pour ce qui concerne la planification et la mise en œuvre est très conséquent. C'est pour cette raison qu'un tel projet ne pourrait que bénéficier du support et de l'expertise apportée par un réseau. Sachant que les services documentaires des établissements scolaires du secondaire II sont tous reliés au réseau BiblioDIP, il serait très intéressant de collaborer en tant que collectivité afin de développer la réflexion concernant la promotion de la lecture, qu'elle soit menée dans un cadre où SOL serait reconduit, ou sous d'autres formes.

Un groupe de travail commun permettrait de partager les idées et les projets qui ont mûri dans un seul établissement ou service documentaire avec l'ensemble du réseau dans le but de créer un répertoire commun de ressources et des lignes directrices partagées.

Cela permettrait à chaque établissement et à ses services documentaires de reprendre certains de ces éléments et aspects et de les adapter à leur contexte spécifique. De plus, les retours d'expérience issus des contextes spécifiques pourraient enrichir la réflexion collective en permettant d'avoir une vision d'ensemble des multiples critères qui doivent être tenus en compte dans le cadre de ce projet.

Dans ce contexte, il serait également important d'incorporer les enseignant-e-s intégrés aux groupes de pilotages et groupes de travail opérationnels des différents établissements scolaires afin qu'ils puissent participer aux étapes du processus de concert avec les bibliothécaires scolaires et apporter leurs connaissances et expertises.

Cette démarche permettrait de partager en réseau les activités proposées dans le cadre d'un établissement spécifique et, également, d'élaborer des ressources au sein du réseau. Cela pourrait se faire, par exemple, à travers une préparation collaborative, partagée entre bibliothécaires scolaires et enseignant-e-s, de matériel interactif tel que chablon pour discussions/débats, des quiz ludiques sur des personnages et des thématiques donnés, et également des quiz axés sur le lien qui existe entre thématiques d'actualité et thèmes qui se trouvent dans des livres. Ce matériel serait répertorié dans un kit clé en main accompagné de fiches, explications, et modes d'emploi nécessaires à la mise en place d'une activité donnée.

8.1.2.1 Ateliers de compétences transversales ?

Une réflexion qu'il serait également important de mener en tant que réseau consisterait en l'alliance potentielle qui pourrait se développer entre les ateliers de compétences informationnelles et les activités de promotion de la lecture. Il ne s'agirait pas de mélanger ces deux moments, car les objectifs et les finalités de l'un moment et de l'autre doivent rester distincts. De plus, il est important de souligner que les ateliers de compétences informationnelles sont menés par les services documentaires, alors que les activités de promotion de la lecture et des compétences transversales seraient menées collaborativement par les bibliothécaires scolaires et les enseignant-e-s faisant partie des groupes de travail.

Cependant, il serait intéressant de développer un cadre dédié à la promotion de la lecture et des compétences transversales conçu à travers une approche similaire à celle qui structure les ateliers de compétences informationnelles, qui se déroulent actuellement dans les espaces des services documentaires du CEC André-Chavanne. La méthodologie qui structure ces derniers pourrait être indiquée pour les futurs ateliers de compétences transversales car elle propose un séquençage équilibré et complet qui permettrait de travailler les compétences mentionnées plus haut de façon tant théorique que pratique.

Dans ce cas de figure, les activités de promotion de la lecture et de développement des compétences transversales constitueraient un volet parallèle aux ateliers de compétences informationnelles, calqué sur la même méthodologie et séquençage. Il est important de souligner que la faisabilité de ce volet dépend également de la quantité de matière à traiter lors d'une session. Afin que le futur atelier soit le plus gérable possible, il est recommandé de considérer la possibilité de le diviser en deux ou trois parties selon une suite logique afin de ne pas avoir à traiter un contenu trop conséquent lors d'une seule session. Faire cela permettrait d'avoir des ateliers qui demanderaient moins de temps de préparation du matériel et de temps de déroulement.

Comme il a été mentionné plus haut, il serait nécessaire d'élaborer des versions de ces activités adaptées aux parcours de formation proposés par l'établissement scolaire dans lequel ces activités seront effectuées. Ces ateliers de promotion de la lecture et des compétences transversales se destineraient aux classes : la répartition potentielle des élèves par groupe devra être établie d'entente avec les acteurs du projet et le-la maître de classe.

Pour ce qui concerne les contenus des ateliers, il serait intéressant de les relier à une compétence transversale par session dans le but de permettre aux élèves d'en expérimenter les multiples aspects. Quant aux moyens de transmission, il serait bénéfique de mettre en avant la mise en pratique expérientielle afin que les élèves puissent travailler de façon concrète des aspects qui sont souvent présentés de manière abstraite et sans lien explicite aux concepts scientifiques qui les composent.

C'est pour cette raison que des exercices pratiques et ludiques seraient une méthode privilégiée dans ce contexte. Il est néanmoins important de souligner que le choix des méthodes étudiées et retenues collaborativement par les acteurs du projet dépendront de plusieurs critères, dont la compétence transversale visée et le type de filières proposées par l'établissement scolaire concerné.

Afin d'avoir une vision d'ensemble des méthodologies applicables, il serait très intéressant de mener une recherche sur un large périmètre, incluant plusieurs typologies de bibliothèques, les associations et les projets de recherche, dans l'objectif de se familiariser avec les activités et les méthodes mise en pratique dans d'autres contextes au sujet de la promotion de la lecture et des compétences transversales.

Pour illustrer ce propos, deux exemples d'activités élaborées sur la base d'actions existantes menées dans le domaine des bibliothèques seront proposées ci-après. Ces actions mettent en œuvre des méthodes qui pourraient se relever inspirantes dans le cadre de la poursuite des réflexions à mener dans le cadre des établissements scolaires du secondaire II.

Le premier exemple a été conçu en s'inspirant d'une activité appelée « À Go, on fait un Rallye ! » créée et proposée par le mouvement québécois *À Go, On Lit !* présenté lors du

chapitre 4. Cette activité fait partie d'un recueil d'activités pédagogiques à destination des adolescents et des jeunes adultes, actions que le mouvement propose d'effectuer dans le cadre des bibliothèques scolaires et des écoles (À Go, On Lit ! 2022). « À Go, on fait un Rallye ! » demande aux participants de repérer des ouvrages imprimés selon des critères données sous forme d'indices et de répondre à des questions sur ces derniers une fois qu'ils ont été trouvés. Ces paramètres montrent que cette activité s'appuie sur des compétences informationnelles de recherche, sur la connaissance de la bibliothèque et de ses espaces, ainsi que sur l'analyse de l'objet livre.

Cette observation fait penser qu'une activité similaire pourrait permettre de tracer des liens intéressants entre les compétences transversales issues de la lecture et les compétences informationnelles que les élèves sont appelés à développer. Cela fait penser aussi qu'une action inspirée de celle décrite ci-avant serait idéale pour travailler les compétences de réflexion, synthèse et argumentation en même temps que le rapprochement aux ouvrages imprimés, de fiction mais aussi documentaires, et la découverte de ces derniers.

L'activité inspirée du Rallye est la suivante : chaque groupe d'élèves reçoit une carte décrivant des centres d'intérêts soit fictifs, soit coïncidant avec ceux d'un autre groupe de la même classe. L'objectif de chaque groupe est d'achever une séquence d'étapes nécessaires à repérer un ouvrage à recommander selon les centres d'intérêts qui leur ont été attribués.

Pour trouver un ouvrage pertinent à recommander, le groupe devra d'abord utiliser le catalogue pour rechercher la palette d'ouvrages pertinentes en utilisant les facettes de recherche disponibles. Après avoir identifié les ouvrages intéressants, il faudra en sélectionner les plus pertinentes et expliquer le choix qui les a amenés à cette conclusion. Le groupe devra ensuite les repérer dans les rayonnages en utilisant leurs connaissances relatives au système de classement de la bibliothèque.

Une fois cette étape effectuée, le groupe devra analyser l'ouvrage ou les ouvrages sélectionnés en se basant sur des critères qu'ils auront élaboré collectivement. Ces derniers leur permettront de décider quel ouvrage recommander.

Après avoir effectué le choix final, le groupe devra écrire un paragraphe argumentatif qui explique les raisons pour lesquelles ils ont choisi l'ouvrage en question, ainsi que les raisons pour lesquels ils le recommanderaient.

Les groupes présentent les résultats de ce processus aux autres groupes et, une fois les présentations terminées, les élèves doivent voter pour la meilleure recommandation.

Le groupe gagnant recevra, en plus de la récompense gagnée par tous, un prix supplémentaire.

Le deuxième exemple s'inspire d'une activité proposée par Christelle Bastard, enseignante d'histoire et de français à Montréal, ainsi qu'animatrice d'un club de lecture (Moreau 2007). Cette activité, appelée « chasse à l'intrus » à l'objectif de permettre aux adolescents et aux jeunes adultes de se familiariser avec les ouvrages imprimés (Bastard 2007) dans un cadre ludique qui fait écho à celui qui a été présenté juste avant dans le premier exemple.

L'activité mentionnée par Christelle Bastard s'articule de cette façon : les élèves sont confrontés à des sélections de livres parmi lesquels il y en a un qui ne possède pas le même point commun qui relie tous les autres.

En inspectant toutes les composantes des ouvrages, les élèves doivent débusquer l'ouvrage qui ne partage pas la même caractéristique que les autres. Cette activité, même si elle présuppose des connaissances préalables de base concernant les types d'ouvrages présentes dans la sélection, préconise des connaissances parallèles (mais différentes) par rapport à l'activité décrite plus haut.

Dans ce cas spécifique, l'activité demande aux élèves de connaître la structure des ouvrages et de leurs sections car, pour être à même de repérer l'intrus, ils doivent savoir comment les types d'ouvrages concernés sont organisés afin de naviguer à leur intérieur. Cette activité pourrait être utile pour travailler l'esprit critique, l'analyse et la mise en œuvre stratégique de méthodes de travail. De plus, l'inspection pointue des ouvrages favorise un rapprochement direct avec l'ouvrage en tant qu'objet, ainsi qu'avec ses contenus.

Une activité potentielle inspirée de cette dernière pourrait se concentrer davantage sur des articulations nuancées des éléments méthodologiques plutôt que sur la forme de l'activité en soi. Il pourrait être intéressant, par exemple, d'élargir le potentiel collaboratif de cette activité afin de donner aux élèves l'occasion d'effectuer le processus d'analyse en groupe.

Cela leur permettrait de travailler, en plus des compétences transversales mentionnées plus haut, la division et répartition stratégique des tâches, le séquençage de ces dernières et le débat argumentatif oral. Cette dernière capacité, nécessaire à la prise de position en public, est indispensable dans le cadre de cette activité car chaque groupe doit, pour mener à bien l'activité, coordonner les opinions et les actions de tous ses membres.

Un autre angle sous lequel une activité similaire pourrait être développée dans le cadre du projet de promotion de la lecture et des compétences transversales consiste en la focalisation sur certains aspects liés aux thématiques spécifiques qui pourraient être ciblées. Par exemple, il serait intéressant de cibler, contrairement à un « intrus », les liens qui existent entre les sujets traités par des ouvrages appartenant au même sous-domaine pour ce qui concerne les ouvrages de fiction.

Dans ce cas de figure, les élèves devraient recomposer, en analysant les documents, un sujet de recherche qui émerge de la connexion entre les ouvrages. Confrontés, par exemple, à des romans appartenant à plusieurs genres mais concernant tous des protagonistes qui ont des comportements qui diffèrent des normes d'un certain contexte, les élèves pourraient, après débat au sein du groupe, tirer la conclusion que l'ensemble des ouvrages traite des différentes façons de casser les stéréotypes au fil des époques. Ils devraient ensuite exposer leurs résultats et arguments aux autres groupes.

Cette activité pourrait également être orientée sur les ouvrages documentaires. Dans ce contexte, les élèves pourraient devoir recomposer, par exemple, un sujet de recherche en analysant un ensemble d'articles courts traitant de la même thématique.

Même si ce ne sont que des ébauches d'activités potentielles, ces pistes illustrent les façons à travers lesquelles plusieurs types de compétences transversales peuvent être travaillées par le biais de la lecture.

8.2 Recommandations sur le long terme

Même s'il y a une marge de manœuvre qui permettrait d'implémenter les activités potentielles dans leurs formes multiples lors de la suite du projet, il est toutefois important de souligner que des pistes de solution telles que celles proposées plus haut ne garantiraient pas forcément une perpétuation du projet. Cela est le cas car ces actions, qui nécessitent déjà un investissement, des ressources et du travail non négligeables, sont préconisées pour être effectuées sans l'allocation d'un budget ni d'un taux d'activité supplémentaires.

Malgré le fait que les propositions formulées plus haut donneraient des pistes pour envisager la possibilité de continuer à effectuer une promotion de la lecture et des compétences transversales au sein du secondaire II, l'absence d'un cadre institutionnel spécifiquement dédié à ces objectifs, ainsi que règlementé et défini par les hautes instances hiérarchiques, ne garantirait pas un déroulement de la suite du projet sur le long terme. C'est pour cette raison que des propositions de pistes d'actions qui pourraient contribuer à une consolidation de la suite du projet sur la durée en ce sens sont présentées ci-après.

8.2.1 Sensibilisation et plaidoyer auprès des hiérarchies

« Il est grand temps que les gouvernements s'emparent du sujet de la lecture et que soient instaurées des politiques concrètes [...] De vraies politiques de lecture, au-delà des politiques de l'éducation. » (Dicker 2023 p. 11)

Même si, comme il a été montré lors de ce travail, la promotion de la lecture et des compétences transversales qui en découlent est pertinente pour le degré du secondaire II, cet axe stratégique n'est pas forcément prioritaire dans le cadre actuel. Afin d'attirer l'attention sur un domaine de compétences essentielles au succès académique et professionnel des individus, entamer un dialogue avec les instances hiérarchiques du secondaire II à ce sujet pourrait être bénéfique.

Dans le but de mener à bien cette opération, il serait très important de rédiger, en réseau et de façon collaborative, un plaidoyer sur l'importance de la lecture. Ce document aurait le but de montrer, en s'appuyant sur des sources scientifiques, le rôle recouvert par l'acte de lire au niveau de l'acquisition de compétences transversales essentielles à l'intégration dans le domaine économique de la société contemporaine. De plus, il est également primordial de montrer et d'expliquer, simultanément, le rôle de la culture dans la perpétuation des compétences susmentionnées : ces dernières peuvent se développer de façon plus pointue à travers un bagage culturel, ensemble de connaissances qui se construit majoritairement par le biais de la lecture.

Faire cela permettrait de démontrer la pertinence d'actions telles que celles préconisées dans la suite du projet SOL mentionnée plus haut, et l'intérêt de les mener dans le domaine scolaire du secondaire II. Un plaidoyer tel que celui présenté ci-avant permettrait également de présenter, d'abord, le cadre dans lequel le projet qui était en place a évolué dans la direction choisie, et les moyens retenus lui pour permettre d'avoir une suite qui puisse continuer sur la durée. Une fois cela expliqué, il serait très important de démontrer, à travers les résultats obtenus sur le terrain jusqu'au moment de la rédaction du document, que soutenir des activités forgées d'un partenariat durable entre les services documentaires et les enseignant-e-s vaut l'investissement que cette opération demande, et bien plus. Il serait également indispensable

de montrer que le renforcement de la collaboration entre bibliothécaires scolaires et enseignant-e-s est primordial car ces deux métiers détiennent chacune une partie des compétences nécessaires au déroulement optimal de ce projet.

De plus, ces plaidoyers auraient également l'objectif de montrer, à la lumière du contexte et de l'évolution des pratiques de la majorité des adolescents et jeunes adultes contemporains, que la lecture et les compétences transversales qui émergent de cette pratique pourraient être considérées comme des capacités à part entière qui, dans plusieurs cas, auraient la chance de germer que dans le cadre du domaine scolaire. Pour faire cela, il serait très important d'apporter des argumentaires, soutenus par des données scientifiquement prouvées et des expériences provenant du terrain, dans l'objectif de montrer que cet ensemble de capacités mériteraient de se voir accorder un statut élargi au niveau des plans d'études du secondaire II.

8.2.2 Allocation budgétaire

Argumenter l'importance des raisons d'être d'une telle suite et des résultats obtenus pourrait également amener à entrer en matière d'attribution d'une enveloppe budgétaire qui pourrait potentiellement être allouée à la suite du projet. Avoir un budget dédié entièrement au projet, et qui prenne en compte, entre autres, les défraiements des acteurs du projet, rémunérations proportionnelles au taux d'investissement ; et les activités qui nécessitent de fonds importants, tels qu'inviter plusieurs intervenants experts dans les domaines traités, serait un élément capital dans le cadre de la pérennisation de la suite du projet.

Afin de donner aux instances hiérarchiques toutes les informations nécessaires à leur potentielle délibération à ce sujet, il serait également judicieux de concevoir, toujours en réseau et collaborativement, un budget prévisionnel qui mette en lien les dépenses préconisées et les objectifs qui vont pouvoir être atteints grâce à l'allocation de budget dans les sections indiquées. Faire cela permettrait de montrer aux instances hiérarchiques les retours d'investissement, mesurés en succès d'apprentissage dans le présent et qui se traduiront ensuite en revenu économique, étant donné que les élèves qui auront bénéficié de ces activités et de cet accompagnement auraient un taux de succès professionnel et académique plus élevé par rapport à ceux qui n'auraient pas eu la même opportunité.

Alternativement, il pourrait aussi être intéressant de suggérer les appels à projets et/ou les mandats en tant qu'approche viable dans le cas où il ne serait pas forcément possible d'entrer en matière d'allocation budgétaire immédiatement. Cette voie d'action permettrait de mener au moins une partie des activités préconisées même sans un budget à proprement parler car des mandats, promulgués à une fréquence à déterminer, fourniraient les budgets et le cadre indiquant quel type d'action serait possible sur une période et dans un périmètre donné. Ce cas de figure permettrait aux acteurs de la suite du projet de sélectionner les types d'activités associées aux objectifs qui leur semblent plus prioritaires dans le contexte décrit ci-avant.

8.2.3 Augmentation du taux d'activité dédié à la promotion de la lecture

Outre les allocations budgétaires mentionnées plus haut, il serait également primordial d'envisager la possibilité d'une entrée en matière concernant l'augmentation du taux des

activités axées sur la promotion de la lecture et des compétences transversales dans les cahiers des charges, ainsi que dans les cahiers des tâches, des acteurs du projet. Cela serait très important car le taux d'activité prévu à présent pour la promotion de la lecture dans le cahier des charges d'un bibliothécaire responsable du degré secondaire II ne serait pas suffisant pour effectuer la totalité des activités mentionnées plus haut. Cela est le cas car, dans le but de permettre à toutes les classes de bénéficier de ces activités, en particulier à celles qui présentent des difficultés ou aux filières qui ont un programme plus éloigné de la lecture que d'autres, et sur le long terme, il faudrait un taux supplémentaire alloué à cette mission.

La création, collaborative et en réseau, d'un argumentaire supplémentaire utilisable pour effectuer la demande de l'allocation du taux d'activité supplémentaire à la mission de promotion de la lecture pourrait être très utile. Cet argumentaire aurait l'objectif de montrer le lien étroit qui existe entre les objectifs du Plan d'Etudes Romand (PER) axés sur le plaisir et le goût de la lecture, les objectifs et missions des filières du secondaire II, et le contexte privilégié de la bibliothèque scolaire pour remplir à cette mission en tant que partenaire des enseignant-e-s. Faire cela permettrait de renforcer la légitimité du rôle des bibliothécaires scolaires dans le cadre de la suite du projet et de la promotion de la lecture, et de souligner l'importance des missions qu'ils recouvrent non seulement dans le cadre de la suite du projet, mais déjà à présent.

8.2.4 Elargir le nombre de parties prenantes impliquées dans la suite du projet

Les parties prenantes actuelles de la suite du projet, acteurs qui ont été mentionnés plus haut, auraient beaucoup à gagner d'un élargissement et renforcement du partenariat avec des institutions reliées aux bibliothèques scolaires du secondaire II ainsi qu'à leurs établissements. Ces partenaires supplémentaires, qui collaborent déjà avec les établissements scolaires, apporteraient leur expertise, connaissances et compétences à la suite du projet, ainsi que leur propre réseau de contacts et de personnes-ressources. De plus, ces autres acteurs potentiels sont impliqués dans le même domaine que les acteurs qui s'occupent de la suite du projet à présent, ce qui signifie qu'ils pourraient avoir également des intérêts dans la poursuite de ce dernier.

C'est à ce propos qu'une liste des partenaires qui pourrait être les plus nécessaires à la mise en œuvre d'une suite optimale du projet est proposée.

Il est important de préciser que parmi les institutions mentionnées ci-après, seules deux sont actuellement impliquées directement dans le cadre de SOL. Cependant, toutes les instances proposées pourraient grandement bénéficier d'un partenariat avec le groupe de coordination réseau de la suite du projet.

8.2.4.1 SEM

En tant que coordinateur du réseau BiblioDIP (Services écoles-médias [2022?b]), le SEM est un partenaire idéal pour la suite du projet visant le secondaire II car il est déjà intégré dans le cycle collaboratif instauré entre les services documentaires, et possède déjà un bon contact avec le corps enseignant. De plus, même si le SEM est impliqué dans le projet SOL actuel en tant que fournisseur de listes thématiques et sélections d'ouvrages à destination des enseignant-e-s, il est important de préciser que ces actions ciblent uniquement les enseignant-

e-s du primaire et du cycle d'orientation. A la lumière de ces informations, une collaboration forgée entre le SEM et le secondaire II en ce sens serait plus que la bienvenue.

En collaboration et en partenariat avec le groupe de coordination réseau de la suite du projet, le SEM pourrait être un acteur crucial dans le cadre de la poursuite de la réflexion axée sur des projets aptes à encourager la bi-compétence (Wolf 2023) chez les élèves du secondaire II dans le cadre de la suite du projet. L'axe numérique est une piste très importante à intégrer au niveau de la suite du projet au sein du secondaire II parce que, d'après les informations qui ont émergées des deux études mentionnées plus haut (*cf. chapitre 4.5.3*), et d'après ce qui a été observé lors des entretiens (*cf. chapitre 6*), les pratiques des élèves se basent majoritairement sur les outils qui en découlent.

Cela est le cas car le SEM est expert non seulement en médias, en leur application et au niveau de leur développement dans le cadre scolaire, mais également à la pointe en ce qui concerne plusieurs types d'actions centrées sur ces derniers, telles que l'organisation d'activités pédagogiques, la formation des enseignant-e-s et la création de ressources « multimédias et audiovisuelles » (Services écoles-médias [2022?b]). Ce bagage de compétences riches et nuancées pourrait se traduire en la création collaborative d'actions de sensibilisation éclairées concernant les avantages et les inconvénients scientifiquement prouvés des outils numériques qui permettent la lecture de textes écrits.

Ces actions pourraient également donner lieu à des ateliers qui auraient l'objectif d'accompagner les élèves dans le choix du support le plus approprié pour telle ou telle activité. Cet accompagnement se baserait sur la construction collaborative de critères, axés sur plusieurs sources scientifiques, qui puissent aider les adolescents et les jeunes adultes à décider, de façon autonome mais informée, quand lire sur support papier et quand recourir au numérique, et pour quelles raisons.

Le secteur documentation du SEM serait un partenaire particulièrement crucial et précieux pour la suite du projet. Cela est le cas car cette section du SEM possède des connaissances très pointues quant aux besoins du corps enseignant et, de surcroît, il développe la politique documentaire de la médiathèque du réseau BiblioDIP (Services écoles-médias [2022?b]).

En tant qu'entité qui gère des vastes collections composées de ressources documentaires et pédagogiques à destination des enseignants, la médiathèque du SEM pourrait chapeauter la création de sélections thématiques dans les deux domaines concernés. Ces sélections pourraient constituer un réservoir important qui fournirait plusieurs pistes d'actions pour les bibliothèques scolaires et les enseignants du secondaire II impliqués dans la suite du projet.

De plus, avant cette phase de déploiement, l'expertise du SEM documentation serait inestimable pour ce qui concerne la conception et la coordination des séquences d'activités à destination d'un public du secondaire II. Grâce à ses connaissances du milieu et des ressources, la participation du SEM documentation au niveau de la suite d'un projet qui a le but de promouvoir la lecture et d'accompagner le développement de compétences transversales issues de cette dernière chez un public adolescent et jeune adulte serait capitale et incontournable pour sa réussite.

8.2.4.2 Ecole&Culture

En tant qu'entité déjà impliquée de près dans SOL, il serait très souhaitable de renforcer le partenariat qui est déjà existant avec cette dernière dans le cadre de la suite du projet. Même si le projet axé sur le secondaire II devait s'orienter uniquement sur les séquences d'activités mentionnées plus haut et non plus sur SOL en tant que dispositif, Ecole & Culture resterait un allié privilégié pour ce qui concerne la création de partenariats avec des associations, institutions et personnalités liées tant à la lecture qu'à la culture.

En servant d'intermédiaire entre le groupe de coordination de la suite du projet et les différentes entités du terrain, Ecole&Culture pourrait soutenir cette action grâce à ses connaissances au niveau de l'offre culturelle existante, et également à travers ses compétences en gestion de projet et en communication. Un partenaire incontournable dans le cadre de la suite du projet.

8.2.4.3 Bibliomedia

En tant que « bibliothèque des bibliothèques » (Bibliomedia 2020), Bibliomedia est une fondation impliquée dans la promotion de la lecture auprès des bibliothèques publiques et des bibliothèques scolaires. Active dans le prêt de ressources documentaires et pédagogiques à destination de ces dernières, Bibliomedia est également une institution promotrice de la lecture et de ses bienfaits auprès tous les individus de tout âge (Bibliomedia 2020).

Même si le périmètre d'action de Bibliomedia n'inclut pas que les bibliothèques scolaires, cette institution, qui connaît le domaine des écoles et des bibliothèques, pourrait également être un partenaire à solliciter dans la réflexion à mener autour du développement de méthodes et de ressources utiles à la construction d'activités de promotion de la lecture adaptées aux publics des différentes orientations et filières du secondaire II. De plus, même si Bibliomedia opère sur un territoire très vaste sans être reliée à un contexte cantonal spécifique, les connaissances et les expériences provenant de milieux sociolinguistiques et culturels très variés pourraient amener une grande richesse à la réflexion à mener.

9. Conclusion

Ce travail avait l'objectif de proposer une réponse à un questionnement très complexe : est-ce que Silence, On Lit ! est-il pertinent dans le cadre des missions des établissements scolaires du secondaire II et de leurs services documentaires ? La reconstitution de la genèse de SOL dans le cadre du secondaire II et, spécifiquement, au sein du CEC André-Chavanne ont permis de reconstruire un état des lieux concernant les façons, nuancées et complexes, à travers lesquelles SOL était perçu par grand nombre d'élèves et d'enseignant-e-s au sein de cet établissement scolaire. Afin d'investiguer les bénéfices scientifiquement prouvés de la lecture, une revue de la littérature a été effectuée concernant son volet neuroscientifique dans le but de repérer les compétences qui lui sont associées. Cette opération a permis de montrer que la lecture est un processus complexe et riche qui développe des compétences transversales indispensables à l'apprentissage. Cependant, l'étude des pratiques de lectures des adolescents a permis de constater qu'elles sont en diminution.

L'analyse des missions des établissements scolaires du secondaire II a montré que, même si le programme est primordial et incontournable dans ce cadre, ces établissements ont également la mission, parallèle et complémentaire, d'accompagner les élèves dans l'acquisition des compétences transversales, compétences qui se travaillent à travers la lecture. Les analyses des missions des bibliothèques scolaires du secondaire II ont également montré que ces dernières sont effectivement des acteurs de la promotion de la lecture et des compétences qui en découlent. Ayant constaté la pertinence de la promotion de la lecture et de ces compétences transversales au sein du secondaire II, il a été essentiel de se poser la question quant à l'adaptation du dispositif SOL à ce milieu scolaire. Les informations recueillies sur le terrain à travers des interviews ciblant les bibliothécaires scolaires et les enseignant-e-s, ainsi que l'analyse des données concernant l'évolution des emprunts lors de la période avant-pendant-après SOL au CEDOC du CEC André-Chavanne, ont permis de se rendre compte que SOL ne permet que difficilement aux élèves adolescents et jeunes adultes de parvenir à travailler la lecture et les compétences qui en naissent car il y a un décalage entre les habitudes des élèves et la formule de base de SOL.

Afin que la suite du projet puisse atteindre ces élèves et leur permettre de travailler les compétences transversales qui leur sont indispensables, il est nécessaire de mener une campagne de sensibilisation concernant ces sujets. De plus, des actions spécifiques, esquissées en envisageant une collaboration encore plus étroite entre les bibliothécaires scolaires et les enseignant-e-s, travailleraient ces aspects à travers les intérêts réels des élèves. Une implication de ces derniers dans la conception de ses actions serait également très importante.

Opérations faisables sur le court et moyen terme, ces actions bénéficieraient grandement d'une mise en réseau dans le but de permettre aux bibliothécaires scolaires et aux enseignant-e-s de réfléchir et planifier la suite du projet de concert. De surcroît, afin d'envisager une pérennisation de cette suite, il serait primordial, sur le long terme, de sensibiliser les instances hiérarchiques à la nécessité pédagogique de ces actions afin de discuter la possibilité de recevoir un soutien spécifique, articulé en ressources et en taux d'activité dédié à la suite du projet. Elargir le nombre des acteurs du projets, en impliquant des partenariats déjà existants, permettrait de mutualiser les efforts et, en additionnant l'expertise de chaque acteur, d'aller vers une promotion de la lecture qui puisse s'harmoniser avec les intérêts des élèves.

Bibliographie

A GO, ON LIT!, 2021. À Go, On Lit! – Recueil d'activités pas pédagogiques [en ligne]. Sainte-Thérèse : À Go, On Lit!. Disponible à l'adresse : <https://www.agol.ca/wp-content/uploads/2022/10/AGOL5-2022-GuideActivites-Complet.pdf> [consulté le 15 juillet 2024].

A GO, ON LIT!, 2024. Espace mentor.e. À Go, On Lit! [en ligne]. 11 septembre 2023. Disponible à l'adresse : <https://www.agol.ca/espace-mentor-e/> [consulté le 15 juillet 2024].

ANKARA OZEL TEVFIK FIKRET OKULLARI, 2023. Okuma zamani. *Ankara Ozel Tevfik Fikret Okullari* [en ligne]. 31 mars 2024. Disponible à l'adresse : <https://ankara.tfo.k12.tr/okuma-zamani/> [consulté le 8 juillet 2024].

ANKARA OZEL TEVFIK FIKRET OKULLARI, 2024. Page d'accueil. *Ankara Ozel Tevfik Fikret Okullari* [en ligne]. 31 mars 2024. Disponible à l'adresse : <https://ankara.tfo.k12.tr/fr/page-daccueil/> [consulté le 8 juillet 2024].

ASSOCIATION POUR LE ROMAN DES ROMANDS, 2024. À propos. Le Romand des Romans [en ligne]. 27 mai 2024. Disponible à l'adresse : <https://romandesromands.ch/> [consulté le 15 juillet 2024].

BASTARD, Christelle, 2007. Pour le plaisir de lire...à l'école !. In : MOREAU, Brigitte (éd), *Lire à l'adolescence*, pp. 181-190. Montréal : ASTED. ISBN : 978-2-923563-00-8.

BIBLIOMEDIA, 2020. Vision et Missions de la Fondation Bibliomedia Suisse 2021-2024. *Bibliomedia* [en ligne]. Lausanne : Bibliomdia. 11 novembre 2020. Disponible à l'adresse : https://www.bibliomedia.ch/fr/wp-content/uploads/sites/7/website_fr.pdf [consulté le 15 juillet 2024].

BIBLIOSUISSE, [2023?a]. Biblioromandie. *Bibliosuisse* [en ligne]. [2023?a]. Disponible à l'adresse : <https://www.bibliosuisse.ch/fr/sections/biblioromandie> [consulté le 15 juillet 2024].

BIBLIOSUISSE [2023?b]. Devenir membre. Pourquoi ? Voilà pourquoi !. *Bibliosuisse* [en ligne]. [2023?b]. Disponible à l'adresse : <https://www.bibliosuisse.ch/fr/membres/debonnesraisonspourdevenirmembre> [consulté le 15 juillet 2024].

BURBAND, Véronique, 2021. *Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne - Centre de documentation - Rapport d'activités 2020-2021*. Genève : Centre de documentation du CEC André-Chavanne. [document interne].

BURGY, Florence, 2022. *Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne - Centre de documentation - Rapport d'activités 2021-2022*. Genève : Centre de documentation du CEC André-Chavanne. [document interne].

BURGY, Florence, 2023. *Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne – Centre de documentation – Rapport d'activités 2022-2023*. Genève : Centre de documentation du CEC André-Chavanne. [document interne].

CECO SIDOC, 2024. Enquête SOL. 11 avril 2024. [jeu de données interne].

CENTER FOR DYSLEXIA, DIVERSE LEARNERS AND SOCIAL JUSTICE, [2024?]. *People. Center for Dyslexia, Diverse Learners and Social Justice* [en ligne]. [2024?]. Disponible à l'adresse : <https://www.centerfordyslexia.ucla.edu/people/> [consulté le 8 juillet 2024].

CENTRE DE SERVICES POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE, UNIVERSITAIRE ET DE CARRIERE, [2024?a]. Apprentissage. *Centre de services pour la formation professionnelle et l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://www.orientation.ch/dyn/show/2893> [consulté le 15 juillet 2024].

CENTRE DE SERVICES POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE, UNIVERSITAIRE ET DE CARRIERE, [2024?b]. Trois types de maturité. *Centre de services pour la formation professionnelle et l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://www.orientation.ch/dyn/show/3401> [consulté le 15 juillet 2024].

CENTRE DE TRANSFERT POUR LA REUSSITE EDUCATIVE, 2017. *Lire pour le plaisir ! Des actions efficaces pour motiver les jeunes de 10 à 20 ans* [en ligne]. Montréal : Centre de transfert pour la réussite éducative. Disponible à l'adresse : <https://www.reseautreussitemontreal.ca/lire-pour-le-plaisir-actions-efficaces/> [consulté le 15 juillet 2024].

CENTRE NATIONAL DU LIVRE, 2022. #10marsjelis Le quart d'heure national – Guide pratique de l'événement [en ligne]. Paris : Centre National du Livre. Disponible à l'adresse : https://centrenationaldulivre.fr/sites/default/files/2022-02/OK%20VALIDE%20-%20CNL_10MARSJELIS_STC.pdf [consulté le 15 juillet 2024].

CENTRE NATIONAL DU LIVRE, 2023a. #10marsjelis Le quart d'heure national – Guide pratique de l'événement proposé par le CNL [en ligne]. Paris : Centre National du Livre. Disponible à l'adresse : https://centrenationaldulivre.fr/sites/default/files/2023-02/10MARSJELIS_guide-pratique_2023.pdf [consulté le 15 juillet 2024].

CENTRE NATIONAL DU LIVRE, 2023b. *Guide pratique – participer au quart d'heure de lecture national* [en ligne]. Paris : Centre National du Livre. Disponible à l'adresse : https://centrenationaldulivre.fr/sites/default/files/2023-12/12MARSJELIS_guide-pratique_2024.pdf [consulté le 15 juillet 2024].

CENTRE NATIONAL DU LIVRE, 2024. *Guide pratique – participer au « quart d'heure de lecture national »* [en ligne]. Paris : Centre National du Livre. Disponible à l'adresse : https://centrenationaldulivre.fr/sites/default/files/2024-02/guide_pratique_quart_heure_lecture_national_2024.pdf [consulté le 1 septembre 2024].

CLARK, Christina, PICTON, Irene et GALWAY, Martin, 2023. *Children and young people's reading in 2023* [en ligne]. London : National Literary Trust. Disponible à l'adresse : https://nlt.cdn.ngo/media/documents/Reading_trends_2023.pdf [consulté le 21 mai 2024].

CLARK, Christina et RUMBOLD, Kate, 2006. *Reading for pleasure: A research overview* [en ligne]. London: National Literary Trust. Disponible à l'adresse : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf> [consulté le 15 juillet 2024].

COLLEGE ET ECOLE DE COMMERCE ANDRE-CHAVANNE, 2023. *Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne - Guide destiné aux élèves et au corps enseignants - 2023-2024*. Genève : Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne. 2023. [document interne].

COLLEGE ET ECOLE DE COMMERCE ANDRE-CHAVANNE, [2024?]. Vie d'école. *Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne* [en ligne]. [2024?]. Disponible à l'adresse : <https://edu.ge.ch/secondaire2/secondaire2/cecha/vie-de-lecole> [consulté le 8 juillet 2024].

COMITE SILENCE, ON LIT ! DU COLLEGE ET ECOLE DE COMMERCE ANDRE-CHAVANNE, 2022a. *Bilan SOL CEC André-Chavanne - A destination des*

collaborateurs.trices. Genève : Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne. [document interne].

COMITE SILENCE, ON LIT ! DU COLLEGE ET ECOLE DE COMMERCE ANDRE-CHAVANNE, 2022b. *Bilan SOL CEC André-Chavanne – A destination des élèves*. Genève : Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne. [document interne].

COMITE SILENCE, ON LIT ! DU COLLEGE ET ECOLE DE COMMERCE ANDRE-CHAVANNE, 2023a. *Sondage SOL CEC André-Chavanne – A destination des collaborateurs.trices*. Genève : Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne. [document interne].

COMITE SILENCE, ON LIT ! DU COLLEGE ET ECOLE DE COMMERCE ANDRE-CHAVANNE, 2023b. *Résultats du sondage SOL – Novembre 2023*. Genève : Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne. [document interne].

CONFERENCE DES CHEFS DE SERVICE ET DELEGUES AUX AFFAIRES CULTURELLES, 2017. *Promotion du livre et de la lecture – Règlement de soutien à la CIIP* [en ligne]. Neuchâtel : CIIP. Disponible à l'adresse : <https://www.ciip.ch/Activites/Politique-culturelle/Dispositifs-de-soutien#:~:text=Livre%20%2B%20Soutien%20%C3%A0%20la%20promotion%20du%20livre%20et%20de%20la%20lecture%3A&text=Au%20terme%20de%20deux%20tours,francs%20pour%20les%20trois%20ans> [consulté le 15 juillet 2024].

CONFERENCE DES DIRECTEURS ET DES DIRECTRICES DU COLLEGE DE GENEVE, 2021. *Programmes des disciplines enseignées dans la filière gymnasiale au Collège de Genève* [en ligne]. Genève : Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse. 11 mars 2021. Disponible à l'adresse : <https://www.ge.ch/document/24076/telecharger> [consulté le 15 juillet 2024].

CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, [2010?a]. Contexte. *Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin* [en ligne]. [2010?a]. Disponible à l'adresse : <https://portail.ciip.ch/per/pages/243> [consulté le 15 juillet 2024].

CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, [2010?b]. Description des capacités transversales. *Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin* [en ligne]. [2010?b]. Disponible à l'adresse : <https://portail.ciip.ch/per/transversal-capacities> [consulté le 15 juillet 2024].

CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, [2010?c]. Démarche réflexive. *Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin* [en ligne]. [2010?c]. Disponible à l'adresse : <https://portail.ciip.ch/per/transversal-capacities/11417> [consulté le 15 juillet 2024].

CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, [2010?d]. Pensée créatrice. *Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin* [en ligne]. [2010?d]. Disponible à l'adresse : <https://portail.ciip.ch/per/transversal-capacities/11416> [consulté le 15 juillet 2024].

CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, [2010?e]. Stratégies d'apprentissage. *Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin* [en ligne]. [2010?e]. Disponible à l'adresse : <https://portail.ciip.ch/per/transversal-capacities/11415> [consulté le 15 juillet 2024].

CONSEIL DEPARTEMENTAL DU CANTAL, [sans date]. Petit lexique du bibliothécaire. *Le portail départemental de la culture* [en ligne]. [sans date]. Disponible à l'adresse : <https://culture.cantal.fr/mediatheque/professionnels/ressources-professionnelles-en-mediatheque/textes-de-reference/122-lexique-du-bibliothecaire> [consulté le 2 septembre 2024].

CREMIN, Teresa, 2023. Reading and motivation : focusing on disengaged readers. *Open Learning* [en ligne]. 27 novembre 2023. Disponible à l'adresse : <https://www.open.edu/openlearn/education-development/reading-and-motivation> [consulté le 15 juillet 2024].

DAYS OF THE YEAR, 2024. International Cosplay Day. *Days of the Year* [en ligne]. 15 mai 2024. Disponible à l'adresse : <https://www.daysoftheyear.com/days/cosplay-day/#:~:text=Celebrated%20on%20the%20last%20Saturday,more%E2%80%8B%E2%80%8B%E2%80%8B%E2%80%8B> [consulté le 15 juillet 2024].

DAVID, Jacques, 2015. Literacy-Litéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept. *Le français aujourd'hui* [en ligne]. 13 octobre 2015. Vol. 190, no 3, pp. 9-22. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-3-page-9.htm> [consulté le 8 juillet 2024].

DELAHAYE, Olivier, 2023. Silence, On Lit!. *Enfances & Psy*. Vol. 96, no 2, pp. 73-78. Disponible à l'adresse : <https://www.silenceonlit.com/wp-content/uploads/2023/06/Le-Silence-article-Olivier-Delahaye-in-EnfancesPsy.pdf> [consulté le 22 octobre 2024].

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE, 2017. Le DIP en bref. *Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse* [en ligne]. 17 mai 2017. Disponible à l'adresse : <https://www.ge.ch/node/4376> [consulté le 8 juillet 2024].

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE, 2019. Collège et Ecole de commerce André-Chavanne. *Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse* [en ligne]. 29 mai 2019. Disponible à l'adresse : <https://www.ge.ch/document/college-ecole-commerce-andre-chavanne> [consulté le 8 juillet 2024].

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE, 2020. L'accueil de l'enseignement secondaire II – Structure d'accueil pour les élèves non-francophones. *Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse* [en ligne]. 13 août 2020. Disponible à l'adresse : <https://www.ge.ch/filieres-formation-enseignement-secondaire-ii/accueil-enseignement-secondaire-ii> [consulté le 15 juillet 2024].

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE, 2023. Organigramme du département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse. *Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse* [en ligne]. 9 novembre 2023. Disponible à l'adresse : <https://www.ge.ch/document/organigramme-du-departement-instruction-publique-formation-jeunesse> [consulté le 8 juillet 2024].

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE, 2024a. Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse. *Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse* [en ligne]. 27 mars 2024. Disponible à l'adresse : <https://www.ge.ch/taxonomy/term/100> [consulté le 8 juillet 2024].

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE, [2024?b]. Direction générale de l'enseignement secondaire II. *Département de*

l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse [en ligne]. [2024?b]. Disponible à l'adresse : <https://www.ge.ch/taxonomy/term/1745> [consulté le 8 juillet 2024].

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE, 2024c. Les filières de formation de l'enseignement secondaire II. *Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse* [en ligne]. 27 février 2024. Disponible à l'adresse : <https://www.ge.ch/filieres-formation-enseignement-secondaire-ii> [consulté le 8 juillet 2024].

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE, 2024d. Inscription à l'enseignement secondaire II. *Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse* [en ligne]. 4 mars 2024. Disponible à l'adresse : <https://www.ge.ch/inscription-enseignement-secondaire-ii/inscription-enseignement-secondaire-ii> [consulté le 8 juillet 2024].

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE, [2024?e]. Service écoles et sport, art, citoyenneté. *Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse* [en ligne]. [2024?e]. Disponible à l'adresse : <https://www.ge.ch/organisation/service-ecoles-sport-art-citoyennete> [consulté le 8 juillet 2024]

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE, 2024f. La formation professionnelle du commerce se modernise. *Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse* [en ligne]. 18 janvier 2024. Disponible à l'adresse : <https://www.ge.ch/document/orfo23> [consulté le 15 juillet 2024].

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE, 2024g. Sport-arts-études. *Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse* [en ligne]. 8 mai 2024. Disponible à l'adresse : <https://www.ge.ch/organisation/service-ecoles-sport-art-citoyennete> [consulté le 15 juillet 2024].

DESMURGET, Michel, 2023. *Faites-les lire ! Pour en finir avec le crétin digital* [en ligne]. Paris : Seuil. ISBN 978-2-02-149294-1. Disponible à l'adresse : <https://bcu-lausanne.cantookstation.eu/resources/6524e5328a141a0001cbd1ed> [consulté le 1 septembre 2024].

DICKER, Joël, 2023. Préface. In : WOLF, Maryanne (auteur), *Lecteur, reste avec nous ! – Un grand plaidoyer pour la lecture* [en ligne]. Genève : Rosie & Wolf. ISBN : 978-2-88973-042-1. Disponible à l'adresse : <https://bcu-lausanne.cantookstation.eu/resources/6524e52c8a141a0001cbd11a> [consulté le 8 juillet 2024].

DIRECTION DES RESSOURCES HUMAINES – DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE (DIP), 2017. *Cahier des charges*. Genève : DIP – Direction des ressources humaines. [document interne].

ECKERMAN, Johann-Peter, et GOETHE, Johann Wolfgang, 1988. *Conversations de Goethe avec Eckermann*. Paris : Gallimard. Collection Du Monde Entier. ISBN 978-2070712434.

ECOLE&CULTURE, 2023a. Silence, On Lit ! – un projet d'établissement. *Ecole&Culture* [en ligne]. 6 décembre 2023. Disponible à l'adresse : <https://edu.ge.ch/site/ecoleetculture/activite/silence-on-lit-un-projet-detablissement/> [consulté le 15 juillet 2024].

ECOLE&CULTURE, 2023b. *Donner l'occasion à chaque élève de découvrir les arts et la culture tout au long de sa scolarité* [en ligne]. Genève : Ecole&Culture. 2023. Disponible à

l'adresse : https://edu.ge.ch/site/ecoleetculture/wp-content/uploads/sites/11/2023/02/MISSION_EC_2023.pdf [consulté le 8 juillet 2024].

ERZINGER, Andrea B., et al., 2023. *PISA 2022 : La Suisse sous la loupe* [en ligne]. Berne : Université de Berne. DOI : [10.48350/187065](https://doi.org/10.48350/187065).

FALARDEAU, Erik, et al., 2017. Motivation, utilisation de stratégies et performances en lecture chez des élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire au Québec : analyse descriptive et corrélationnelle. In : BRUNEL, Magail, et al. (éds.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*, pp. 163-190. Namur : Presses universitaires de Namur. ISBN : 978-2-39029-087-2. Disponible à l'adresse : <https://books.openedition.org/pun/5003> [consulté le 15 juillet 2024].

FROIDEVAUX, Anne, 2010. Promouvoir la lecture en Suisse romande. *Forumlecture.ch* [en ligne]. No 3, pp. 1-12. Disponible à l'adresse : https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2010_3_Froidevaux.pdf [consulté le 15 juillet 2024].

FROILAND, John, OROS, Emily, 2014. Intrinsic motivation, perceived competence and classroom engagement as longitudinal predictors of adolescent reading achievement. *Educational Psychology*. Vol 34, no 2, pp. 119-132. DOI [10.1080/01443410.2013.822964](https://doi.org/10.1080/01443410.2013.822964).

FURST, Anouk, 2022. *Silence, On Lit! – Présentation du dispositif dans les écoles genevoises*. Assemblée de la FAPEO, Genève. 24 mars 2022. [document interne].

GRISTY, Cath, 2019. Journeys to school in rural places: Engaging with the troubles through assemblages. *Journal of Rural Studies*. Vol 72, pp. 286–292. DOI [10.1016/j.jrurstud.2019.10.016](https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.016).

GROUPE ROMAND DE LA CLP, 2014. *Normes pour bibliothèques scolaires* [en ligne]. Aarau : Bibliosuisse. Juillet 2014. Disponible à l'adresse : <https://www.bibliosuisse.ch/fr/shop/telechargement/normes-pour-bibliotheques-scolaires-2014#content> [consulté le 15 juillet 2024].

GUIMERÀ, Debora, 2014. Le SEM Documentation : une bibliothèque scolaire hors de l'école ou Une mine d'or pour les enseignants aux Gazomètres. *Hors-Texte*. Juillet 2014. No 104. p. 9-11.

HILTPOLD, Anne, 2024. Avant-propos. In : DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE (DIP), *Feuille de route 2023-28 - Mesures pour la législation*, pp. 1-40. Genève : Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse. 15 février 2024. Disponible à l'adresse : <https://www.ge.ch/document/feuille-route-du-dip-2023-2028-mesures-legislature> [consulté le 15 juillet 2024].

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2018. Recommandations de l'IFLA pour la bibliothèque scolaire. La Haye: *International Federation of Library Associations and Institutions* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://repository.ifla.org/handle/123456789/59> [consulté le 15 juillet 2024].

INSTITUT SUISSE JEUNESSE ET MEDIAS, [2024?]. Prix RTS Littérature Ado. *Institut suisse jeunesse et médias* [en ligne]. [2024?]. Disponible à l'adresse : <https://isjm.ch/litterature-jeunesse/prix/prix-rts-litterature-ados/> [consulté le 15 juillet 2024].

JEANNET, Roland et BLASER, Stéphanie, 2020. *Silence, on lit !*. Genève : Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne. 11 décembre 2020. [document interne].

KIRSTEN, Nils, 2019. Improving literacy and content learning across the curriculum? How teachers relate literacy teaching to school subjects in cross-curricular professional development. *Education Inquiry*. Vol. 10, no 4, pp. 368–384. DOI [10.1080/20004508.2019.1580983](https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1580983).

LE ROBERT 2024. Littératie. *Le Robert* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/litteratie> [consulté le 8 juillet 2024].

LEGAULT et al., 2022. L'enseignement explicite de stratégies de lecture adaptées à différents environnements et médiums pour soutenir le développement de la littératie et la démarche d'analyse de sources en histoire du Québec et du Canada. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*. Vol 15. DOI : [10.7202/1091406ar](https://doi.org/10.7202/1091406ar).

LIP C 10 (Loi du 1^{er} janvier 2016 sur l'instruction publique (LIP)). *Silgeneve.ch* [en ligne]. 17 septembre 2015. Mise à jour le 11 mai 2024. [consulté le 15 juillet 2024]. Disponible à l'adresse : https://silgeneve.ch/legis/data/rsg/rsg_c1_10.htm?myVer=1721069730629.

NOETZLIN, Malou, 2014. Le réseau des bibliothèques scolaires genevoises se construit. *Hors-Texte*. Juillet 2014. No 104, pp. 6-8.

MALLET, Joyce, [2024?]. Vie d'école - Le mot de la directrice. *Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne* [en ligne]. [2024?]. Disponible à l'adresse : <https://edu.ge.ch/secondaire2/secondaire2/cecha/vie-de-lecole> [consulté le 8 juillet 2024].

MERCIER, Etienne, BOISSON, Laurene et LERAY, Alexandre. 2024. *Les jeunes français et la lecture* [en ligne]. Les jeunes français et la lecture, Paris. 9 avril 2024. Disponible à l'adresse : <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture-en-2024> [consulté le 15 juillet 2024].

MERGA, Margaret K., 2019. Collaborating With Teacher Librarians to Support Adolescents' Literacy and Literature Learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 63, no 1, pp. 65-72. DOI [10.1002/jaal.958](https://doi.org/10.1002/jaal.958).

MERGA, Margaret K., MASON, Shannon, 2019. Building a school reading culture: Teacher librarians' perceptions of enabling and constraining factors. *Australian Journal of Education*. Vol. 63, no 2, pp. 173-189. DOI [10.1177/0004944119844544](https://doi.org/10.1177/0004944119844544).

MERGA, Margaret K., 2020. School Librarians as Literacy Educators Within a Complex Role. *Journal of Library Administration*. Vol. 60, no 8, pp. 889-908. DOI [10.1080/01930826.2020.1820278](https://doi.org/10.1080/01930826.2020.1820278).

MERGA, Margaret K., 2021. What is the literacy supportive role of the school librarian in the United Kingdom?. *Journal of Librarianship and Information Science*. Vol. 53, no 4, pp. 601-614. DOI [10.1177/0961000620964569](https://doi.org/10.1177/0961000620964569).

MERGA, Margaret K., 2022. School libraries as safe spaces promoting literacy and wellbeing. *The Education Hub* [en ligne]. 12 septembre 2022. Disponible à l'adresse : <https://theeducationhub.org.nz/school-libraries-as-safe-spaces-promoting-literacy-and-wellbeing/> [consulté le 15 juillet 2024].

MONTALDI, Martina, 2024. Horizon 2035 : le métier en perspective - CEDOC du CEC André-Chavanne. Genève : Haute école de gestion de Genève. 25 mai 2024. [document réalisé dans le cadre du cours 766-11 Evolutions des bibliothèques].

MOREAU, Brigitte (éd.), 2007. De l'adolescence à la censure : les tabous de notre bienpensance. In : *Lire à l'adolescence*, pp. 21-48. Montréal : ASTED. ISBN : 978-2-923563-00-8.

MULLIS, Ina V.S., et al., 2023. *PIRLS 2021 : International Results in Reading* [en ligne]. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center. DOI : [10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342](https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342).

OFFICE FEDERAL DE LA CULTURE, 2019. Promotion de la lecture. *Confédération suisse* [en ligne]. 7 août 2019. Disponible à l'adresse : <https://www.bak.admin.ch/bak/fr/home/sprachen-und-gesellschaft/lesefoerderung.html> [consulté le 15 juillet 2024].

OLLERHEAD, Sue, 2022. All teachers need to teach language and literacy, not just English teachers. *The Conversation* [en ligne]. 20 avril 2022. Disponible à l'adresse : <http://theconversation.com/all-teachers-need-to-teach-language-and-literacy-not-just-english-teachers-180498> [consulté le 15 juillet 2024].

ORGANISATION DE COOPERATION ET DU DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE, 2002. *Reading for Change: Performance and Engagement across Countries: Results from PISA 2000* [en ligne]. Paris : Organisation de coopération et du développement économique. Disponible à l'adresse : https://www.oecd-ilibrary.org/education/reading-for-change-performance-and-engagement-across-countries_9789264099289-en [consulté le 15 juillet 2024].

ORGANISATION DE COOPERATION ET DU DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE, 2023. *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education* [en ligne]. Paris: Organisation de coopération et du développement économique. DOI: [10.1787/52197e02-en](https://doi.org/10.1787/52197e02-en).

ORGANISATION DE COOPERATION ET DU DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE, 2024. L'OCDE : Des politiques meilleures pour une vie meilleure. *Organisation de coopération et du développement économique* [en ligne]. 3 juillet 2024. Disponible à l'adresse : <https://www.oecd.org/fr/about.html> [consulté le 15 juillet 2024].

PAYOT, Jean-Daniel, 2013. Le CEC André-Chavanne, une école unique !. In : BURBAND, Véronique (conceptrice et réalisatrice), *Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne : Miroir des 20 ans ! 1993-2013*, pp. 19-22 [en ligne]. Genève : Collège et Ecole de Commerce André-Chavanne. Disponible à l'adresse : https://edu.ge.ch/secondaire2/system/files/Chavanne_miroir%20de%2020%20ans_ALL-1_SMALL.pdf [consulté le 8 juillet 2024].

PHILLIPS, Vicki., WONG, Carina, 2010. Tying together the Common Core of standards, instruction, and assessments. *Phi Delta Kappan* [en ligne]. Vol. 91, no 5, pp. 37–42. DOI [10.1177/003172171009100](https://doi.org/10.1177/003172171009100).

PIOT, Olivier, 2002. *Adolescents : halte aux clichés*. Paris : Editions Milan. ISBN 2-7459-0752-2.

POLSENIAC, Christian, 2007. Aux seuils de la lecture. In : MOREAU, Brigitte (éd), *Lire à l'adolescence*, pp. 53-08. Montréal : ASTED. ISBN : 978-2-923563-00-8.

RYAN, Richard M., et DECI, Edward L., 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol 55, pp. 68-78. DOI [10.1037/0003-066X.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68).

SCHMOCKER, Valéry, [2021?]. Promouvoir la lecture ?. *Lireplus.ch* [en ligne]. [2021?]. Disponible à l'adresse : <https://blogs.rpn.ch/lireplus/promouvoir-la-lecture/> [consulté le 15 juillet 2024].

SERVICES ECOLE-MEDIAS, [2022?a] Tout savoir sur le réseau des bibliothèques scolaires du DIP. *Prestations du SEM – Au service de l'enseignement public genevois* [en ligne]. [2022?a]. Disponible à l'adresse : <https://edu.ge.ch/sem/ressources/tout-savoir-sur-le-reseau-des-bibliotheques-scolaires-du-dip-2481> [consulté le 8 juillet 2024].

SERVICES ECOLES-MEDIAS, [2022?b]. Le SEM en bref. *Prestations du SEM – Au service de l'enseignement public genevois* [en ligne]. [2022?b]. Disponible à l'adresse : <https://edu.ge.ch/sem/a-propos> [consulté le 15 juillet 2024].

SERVICES ECOLE-MEDIAS, 2023. Promotion de la lecture en Suisse : potentiels et défis. *Enseignement publique genevois* [en ligne]. 22 mars 2023. Disponible à l'adresse : <https://edu.ge.ch/enseignement/francais/actualites/promotion-de-la-lecture-en-suisse-potentiels-et-defis-5329> [consulté le 15 juillet 2024].

SERVICE ECOLES ET SPORT, ART ET CITOYENNETE, 2020. *Invitation à la séance d'information sur Silence, On Lit !* [en ligne]. Genève : Service écoles et sport, art, citoyenneté (SESAC). 18 août 2020. [document interne].

SILENCE, ON LIT!, 2022a. Accompagnement personnalisé à la mise en place du quart d'heure de lecture Silence, On Lit !. *Silence, On Lit!* [en ligne]. 7 mai 2022. Disponible à l'adresse : <https://www.silenceonlit.com/accompagnement-a-la-mise-en-place-le-quart-d-heure-de-lecture-silence-on-lit> [consulté le 8 juillet 2024].

SILENCE, ON LIT!, 2022b. L'origine de Silence, On Lit !: le lycée Tevfik Fikret à Ankara. *Silence, On Lit!* [en ligne]. 7 mai 2022. Disponible à l'adresse : <https://www.silenceonlit.com/lycee-tevfik-fikret-a-ankara> [consulté le 8 juillet 2024].

SILENCE, ON LIT!, 2022c. Silence, On Lit! à la maison. *Silence, On Lit!* [en ligne]. 7 mai 2022. Disponible à l'adresse : <https://www.silenceonlit.com/silence-on-lit-a-la-maison> [consulté le 8 juillet 2024].

SILENCE, ON LIT!, 2022d. Collaboration avec le canton de Genève. *Silence, On Lit!* [en ligne]. 20 octobre 2022. Disponible à l'adresse : <https://www.silenceonlit.com/collaboration-avec-le-canton-de-geneve-suisse> [consulté le 8 juillet 2024].

SILENCE, ON LIT!, 2023. Les projets de Silence, On Lit !. *Silence, On Lit!* [en ligne]. 12 septembre 2023. Disponible à l'adresse : <https://www.silenceonlit.com/nos-projets> [consulté le 8 juillet 2024].

SILENCE, ON LIT!, 2024. Accueil. *Silence, On Lit!* [en ligne]. 28 juin 2024. Disponible à l'adresse : <https://www.silenceonlit.com/> [consulté le 8 juillet 2024].

SILVER, Harvey F., PERINI, Matthew J., BOUTZ, Abigail L., 2023. Integrating Literacy Across the Curriculum: An Easy Way to START. *ASCD* [en ligne]. 1er décembre 2023. Vol. 81, no 4. Disponible à l'adresse : <https://www.ascd.org/el/articles/integrating-literacy-across-the-curriculum-an-easy-way-to-start> [consulté le 15 juillet 2024].

SHARMA, Sunaina, 2023. Teaching High School Students Active Reading Skills. *Edutopia* [en ligne]. 31 mars 2023. Disponible à l'adresse : <https://www.edutopia.org/article/teaching-active-reading-strategies-high-school/> [consulté le 15 juillet 2024].

SHARMA, Sunaina, 2024. Encouraging Secondary Students to Read. *Edutopia* [en ligne]. 29 mars 2024. Disponible à l'adresse : <https://www.edutopia.org/article/supporting-students-who-read-below-grade-level/> [consulté le 15 juillet 2024].

SPEAR, Hila J., et KULBOK, Pamela, 2004. Autonomy and adolescence: A concept analysis. *Public Health Nursing* [en ligne]. Mars 2004. Vol. 21, no 2, pp. 144–152. DOI [10.1111/j.0737-1209.2004.021208.x](https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2004.021208.x).

STRASSER, Anne et LACÔTE-GABRYSIK, Lyette, 2020. Les romans « young adult », une littérature populaire ?. *The Conversation* [en ligne]. 22 mars 2020. Disponible à l'adresse : <http://theconversation.com/les-romans-young-adult-une-litterature-populaire-131715> [Consulté le 1 septembre 2024].

SUSS, Daniel et al., 2022. *Rapport sur les résultats de l'étude JAMES 2022* [en ligne]. Zürich : Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Disponible à l'adresse : https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2018/Raport_JAMES_2022_fr.pdf [consulté le 15 juillet 2024].

SYNDICAT DES ENSEIGNANT-ES ROMAND-ES, 2024. *Présentation. Semaine romande de la lecture* [en ligne]. 13 février 2024. Disponible à l'adresse : <https://semaine-romande-lecture.ch/presentation/> [consulté le 15 juillet 2024].

WEBBER, Charlotte, et al., 2024a. Beyond books: High school librarians as champions of pupil inclusivity, autonomy, and reader development. 14 février 2024. *Journal of Librarianship and Information Science*. DOI [10.1177/09610006241230101](https://doi.org/10.1177/09610006241230101).

WEBBER, Charlotte, et al., 2024b. Adolescents' perspectives on the barriers to reading for pleasure. 2024. *Literacy* [en ligne]. Vol 58, no 2, pp. 204-215. DOI [10.1111/lit.12359](https://doi.org/10.1111/lit.12359).

WOLF, Maryanne, 2023. *Lecteur, reste avec nous ! – Un grand plaidoyer pour la lecture* [en ligne]. Genève : Rosie & Wolf. ISBN : 978-2-88973-042-1. Disponible à l'adresse : <https://bcu-lausanne.cantookstation.eu/resources/6524e52c8a141a0001cbd11a> [consulté le 8 juillet 2024].

WORLD COSPLAY SUMMIT EXECUTIVE COMMITTEE, 2024. World Cosplay Summit 2024 Event Overview. *World Cosplay Summit* [en ligne]. 12 juillet 2024. Disponible à l'adresse : <https://worldcosplaysummit.jp/en/info/outline/> [consulté le 15 juillet 2024].

Annexe 1 : Questions posées aux bibliothécaires scolaires

A. ORGANISATION & COMMUNICATION

1. Est-ce que vous faites partie du comité SOL de votre établissement ?
2. Est-ce que votre établissement implémente la version « originale et officielle » de SOL (telle qu'elle est présentée sur leur site), ou a-t-il conçu une formule plus adaptée à son contexte ?
3. A quelle heure se déroule SOL actuellement ? Est-ce que cet horaire a changé depuis son implémentation ? (Et si oui, combien de fois ? Pour quelle raison ?)
4. Est-ce que le service documentaire est impliqué dans l'implémentation/déroulement de SOL ?
 - 4.1. Est-ce que les bibliothécaires font des présentations SOL à la bibliothèque sur demande des enseignants ?
 - 4.2. Est-ce que les bibliothécaires font des présentations SOL dans les classes ?
 - 4.3. Est-ce que le service documentaire rédige des sélections thématiques exprès pour SOL (en plus de celles rédigées d'habitude) ?
 - 4.4. Est-ce qu'il y a un « coin SOL » avec des propositions de lecture (nouveau) ?
 - 4.5. Est-ce que le service documentaire a une « place d'affichage dédiée à SOL » qui affiche des informations concernant des établissements scolaires d'autres pays qui pratiquent SOL ?
5. Est-ce que les parents ont été la cible d'une communication effectuée autour de SOL ?

B. PROGRAMME DE LECTURE/PROPOSITIONS PAPIER-NUMERIQUE

6. Est-ce que les élèves peuvent lire les livres qu'ils doivent lire pour leurs cours de langue (français, anglais, allemand, etc.) pendant SOL ?
7. Est-ce qu'il y a de la communication (par le biais de flyers, présentations, rappels, etc.) effectuée autour de SOL au sein de votre établissement ? Si oui, qui c'est qui s'en occupe ? Si une communication est effectuée, à quelle fréquence ?
8. Est-ce qu'il y a des événements/actions de médiation culturelle conçus spécifiquement autour de SOL ? Si oui, qui les organise et qui les mène ? Et si oui, à quelle fréquence ?
9. Est-ce qu'il y a un lien qui est fait entre les événements/temps forts de votre école et SOL ?
10. Est-ce que votre bibliothèque propose des ebooks/livres numériques ? Est-ce que ces derniers sont acceptés dans la formule SOL de votre établissement ?

C. ACCUEIL/PARTICIPATION (par les élèves, les enseignants, les parents)

11. Est-ce qu'il y a eu une sollicitation particulière supplémentaire de vos services autour de SOL ?

12. Est-ce qu'il y a eu une augmentation des prêts depuis que SOL est en place ? Et en particulier des ouvrages de fiction ?
13. Est-ce qu'il y a des échanges autour des lectures effectuées pour SOL au sein du service documentaire ou de l'établissement ?
14. Est-ce que vous avez eu des retours du corps enseignant concernant SOL ? Et si oui, étaient-ils plutôt positifs, ou plutôt négatifs ? Quelles pourraient en être les raisons à votre avis ?

Annexe 2 : Questions posées aux enseignants du CEC André-Chavanne

A. SOL et secondaire II

1. Avez-vous l'impression que la démarche officielle de SOL soit adaptée aux besoins du secondaire II ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
2. Est-ce que, à votre avis, y a-t-il des liens entre votre matière et SOL/la lecture ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
3. Est-ce que, à votre avis, SOL est pertinent par rapport aux missions et objectifs du CEC André-Chavanne en général, et en particulier avec celles du Collège, de l'Ecole de Commerce, et des Classes d'Accueil et d'Insertion ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
4. Effectuez-vous/Implémentez-vous SOL dans le cadre de votre cours ?
 - 4.1. Si oui : quotidiennement, ou à une autre fréquence ? Implémentez-vous la formule SOL « originale », ou une version adaptée ?
 - 4.2. Si non : quels sont les éléments qui vous ont fait opter pour cette décision ?
5. Est-ce que vous avez l'impression que vos élèves aiment ce quart d'heure de lecture silencieuse ? Quels sont les critères qui donnent forme à votre impression ?

B. SOL et types de lectures

6. Quels ouvrages lisent vos élèves pendant SOL (livres [romans ou autre genre] papier ou numériques, BD, mangas, magazines, autres) ? Pourriez-vous donner des proportions ?
7. Qu'en pensez-vous de la possibilité que les élèves lisent des lectures en lien avec une matière d'enseignement ?

C. SOL et les supports papier et numérique

8. Est-ce que vous avez l'impression que vos élèves aiment toujours lire sur papier ? Quels sont les critères qui donnent forme à votre impression ?
9. Est-ce que vos élèves lisent davantage sur papier ou sur ordinateur/support numérique ? En moyenne, combien lisent sur papier et combien sur support numérique ?
10. Est-ce que vous avez l'impression que la transition numérique apportée par la réforme OrFo23 a un impact sur SOL/la lecture ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

D. SOL et son déroulement

11. Qu'en pensez-vous de l'horaire actuel de SOL ?
12. Trouvez-vous la démarche officielle de SOL contraignante par rapport au cadre scolaire du secondaire II et de ses contraintes ? Si oui, pourquoi, et quelle serait, à votre avis, une démarche plus pertinente ? Et si non, pourquoi ?
13. Trouvez-vous l'organisation de SOL contraignante ? Si oui, pourquoi, et quelle serait, à votre avis, une organisation plus pertinente ? Si non, pourquoi ?

E. SOL, communication et les interactions enseignants et services documentaires

14. Est-ce que vous pensez qu'il pourrait être pertinent de proposer des actions de communication (adaptées aux publics élèves, enseignants, parents) concernant la lecture et ses bienfaits scientifiquement prouvés ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
15. Est-ce que vous pensez qu'une collaboration plus étroite entre les enseignants et les services documentaires pour la promotion de la lecture pourrait être pertinente et utile ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
16. Est-ce que vous pensez qu'il pourrait être pertinent de proposer des ateliers de promotion de la lecture pour les élèves ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

F. SOL et interactions enseignant-élève autour de la lecture

17. Est-ce que SOL a déjà été occasion d'échanges et de discussions avec les élèves concernant vos lectures respectives dans ce cadre ?
18. Avez-vous eu l'occasion d'établir des listes de suggestions de lectures à destination de vos élèves ? Est-ce que les élèves vous ont déjà proposé des lectures qu'ils ont aimées/trouvées intéressantes ?

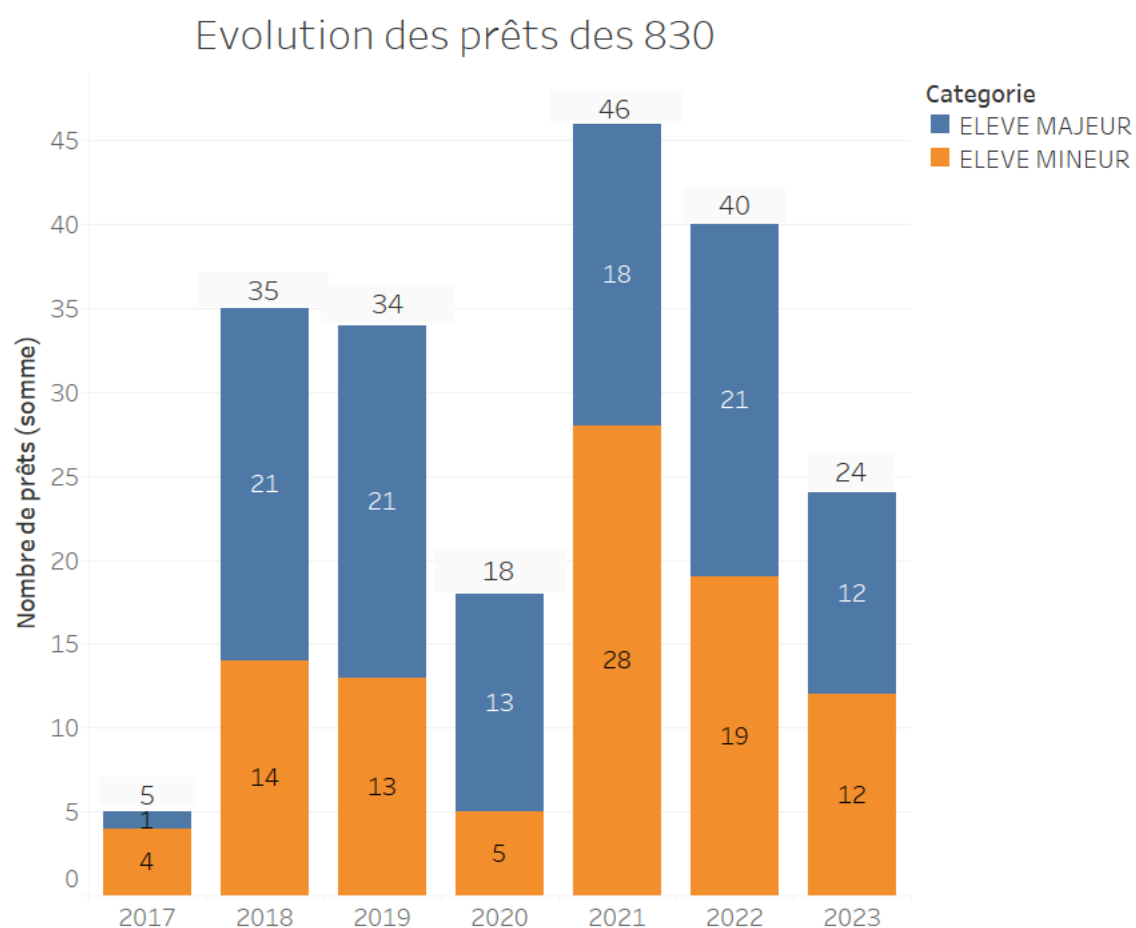
Annexe 3 : Liste complète des Plaisir de Lire les plus empruntés entre 2017 et 2023

NOMBRE DE PRETS	TITRE	COTE	CODE BARRE
15	<i>Frères de sang</i>	840-3 OLLI	EC30690
15	<i>Le petit prince - avec des aquarelles</i>	840-3 SAIN	EC56690
15	<i>Nos étoiles contraires</i>	820(73)-3 GREE	EC45898
13	<i>Hunger Games</i>	820(73)-3 COLL	EC28132
12	<i>Green Mechanic Vol.1</i>	741.5 SHIN	EC83776
12	<i>Will&Will</i>	820(73)-3 GREE	EC60763
11	<i>L'homme invisible</i>	820-3 WELL	EC44550
11	<i>The promised neverland -grace filed house</i>	741.5 SHIR	EC83779
10	<i>Green Mechanic Vol.2</i>	741.5 SHIN	EC83777
10	<i>Harry Potter à l'école des sorciers</i>	820-3 ROWL	EC30647
10	<i>Jamais plus</i>	820(73)-3 HOOV	EC81496
10	<i>La crue - roman - Blackwater</i>	820(73)-3 MCDO	EC81085
10	<i>Les Misérables -2</i>	840(0.06) HUGO	EC75449
10	<i>Max</i>	840-3 COHE	EC45759
9	<i>L'aube sera grandiose</i>	840-3 BOND	EC63367
9	<i>L'embrasement - Hunger Games</i>	820(73)-3 COLL	EC28169
9	<i>La faucheuse - Livre I</i>	820(73)-3 SHUS	EC83753
9	<i>Les aventures d'Arsène Lupin</i>	840(0.06) LEBL	EC75448
9	<i>Blacklistée</i>	820-3 GIBS	EC52088
8	<i>Le château de Hurle</i>	820-3 JONE	EC82358
8	<i>Les trois mousquetaires tome I</i>	840(0.06) DUMA	EC75399
8	<i>Nous les menteurs</i>	820(73)-3 LOCK	EC77919
8	<i>Qui es-tu Alaska?</i>	820(73)-3 GREE	EC77580
8	<i>Se taire ou mourir ?</i>	820(73)-3 MCMA	EC77601

8	<i>Sweet sixteen</i>	840-3 HEUR	EC18259
8	<i>The promised neverland - en éclats</i>	741.5 SHIR	EC83781
8	<i>Une étrange disparition</i>	840(0.06) BLAN	EC30268
8	<i>Your name: another side - earth</i>	741.5 KANO	EC83839
8	<i>Cette impression qui n'a de nom qu'en français et trois autres no</i>	820(73)-3 KING	EC30029
7	<i>Aventure dans les Pyrénées</i>	840(0.06) BERT	EC30263
7	<i>Cette fille...c'était mon frère</i>	820(73)-3 PETE	EC75840
7	<i>Death note - 3</i>	741.5 OHBA	EC83849
7	<i>Divergente</i>	820(73)-3 ROTH	EC56732
7	<i>Et ils meurent tous les deux à la fin</i>	820(73)-3 SILV	EC82097
7	<i>Miss Peregrine et les enfants particuliers</i>	820(73)-3 RIGG	EC56730
7	<i>Mystères au grand hôtel</i>	840(0.06) BERT	EC64374
7	<i>Ne t'inquiètes pas pour moi</i>	840(71)-3 KUIP	EC44445
7	<i>Paris et en danger</i>	840(0.06) GERR	EC30228
7	<i>Poursuite dans Paris</i>	840(0.06) GERR	EC30258
7	<i>Une bouteille dans la mer de Gaza</i>	840-3 ZENA	EC64179
7	<i>Your name Vol.2</i>	741.5 SHIN	EC83838

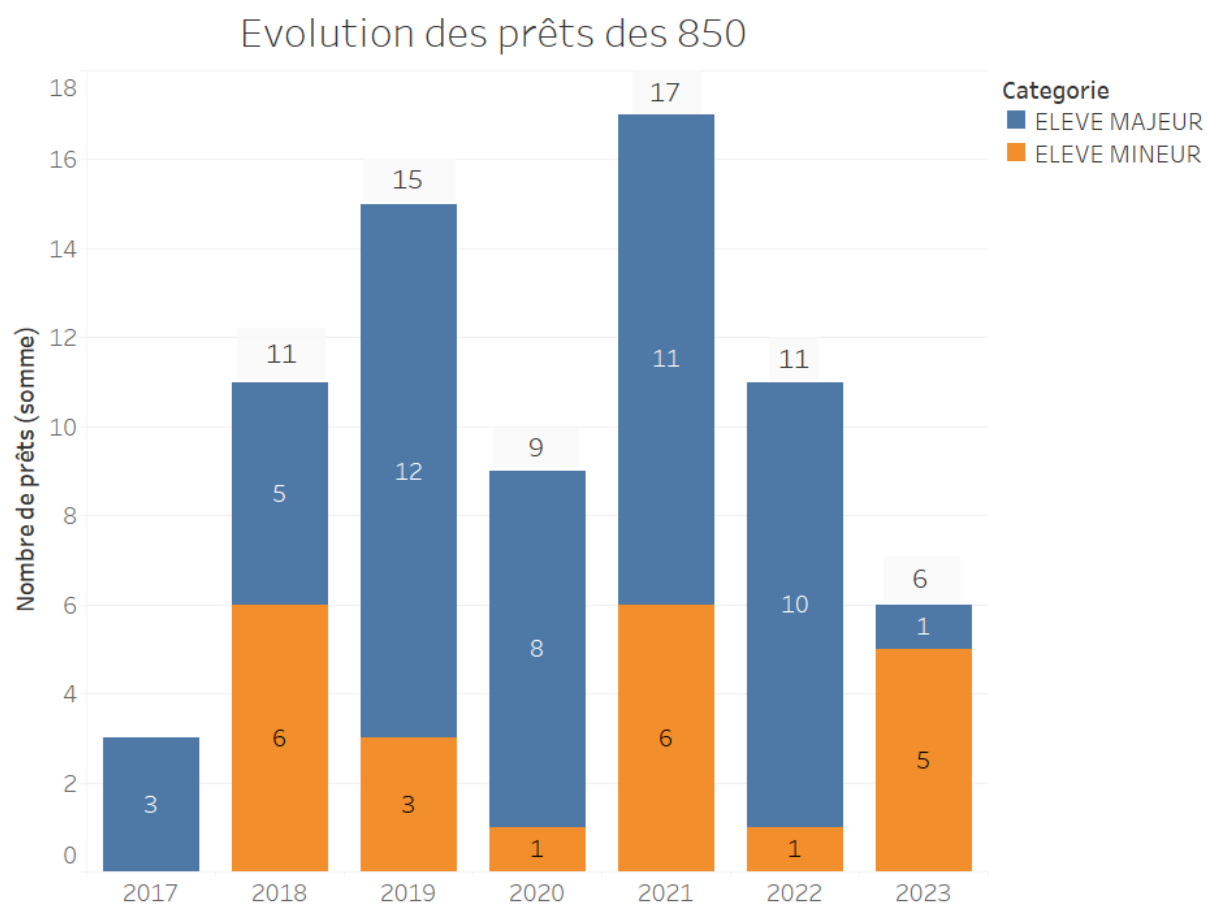
Annexe 4 : Evolution des prêts des 830

Littératures germanophones et nordiques



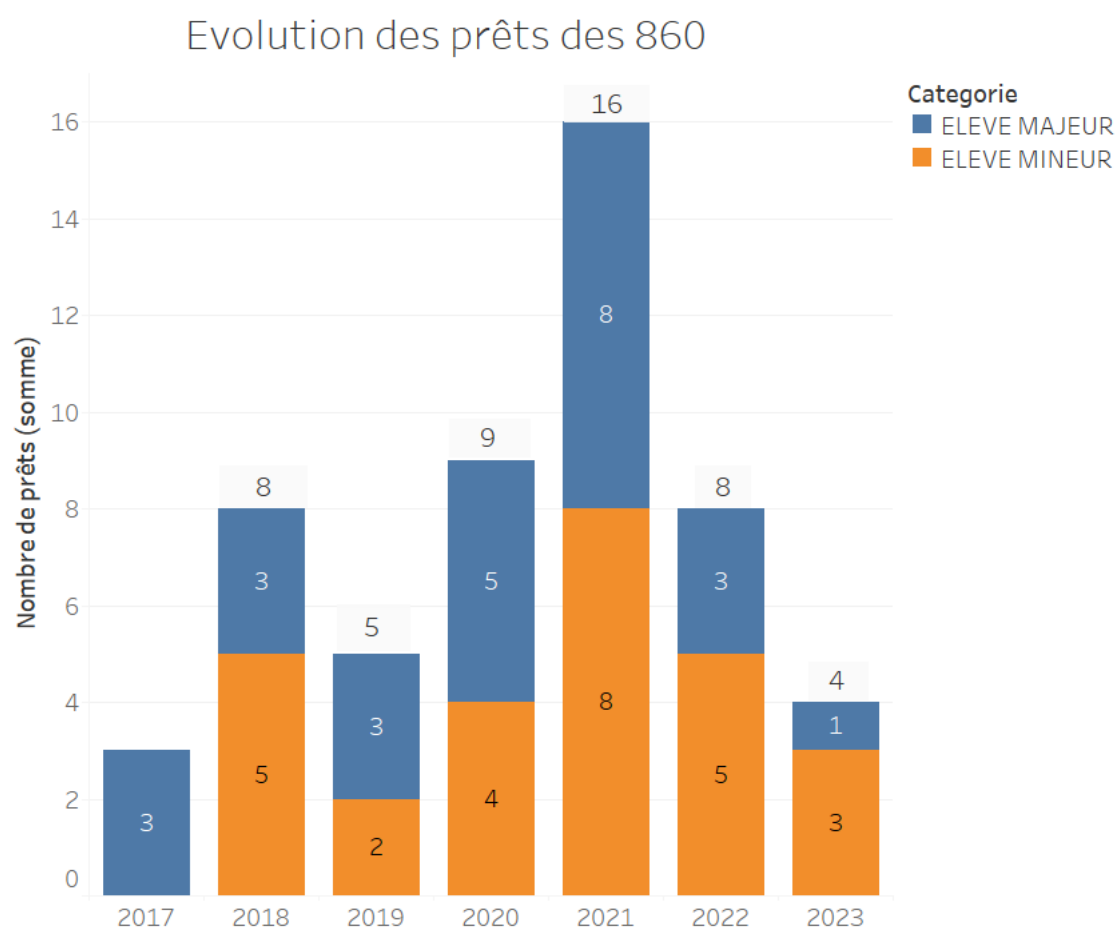
Annexe 5 : Evolution des prêts des 850

Littérature italophone



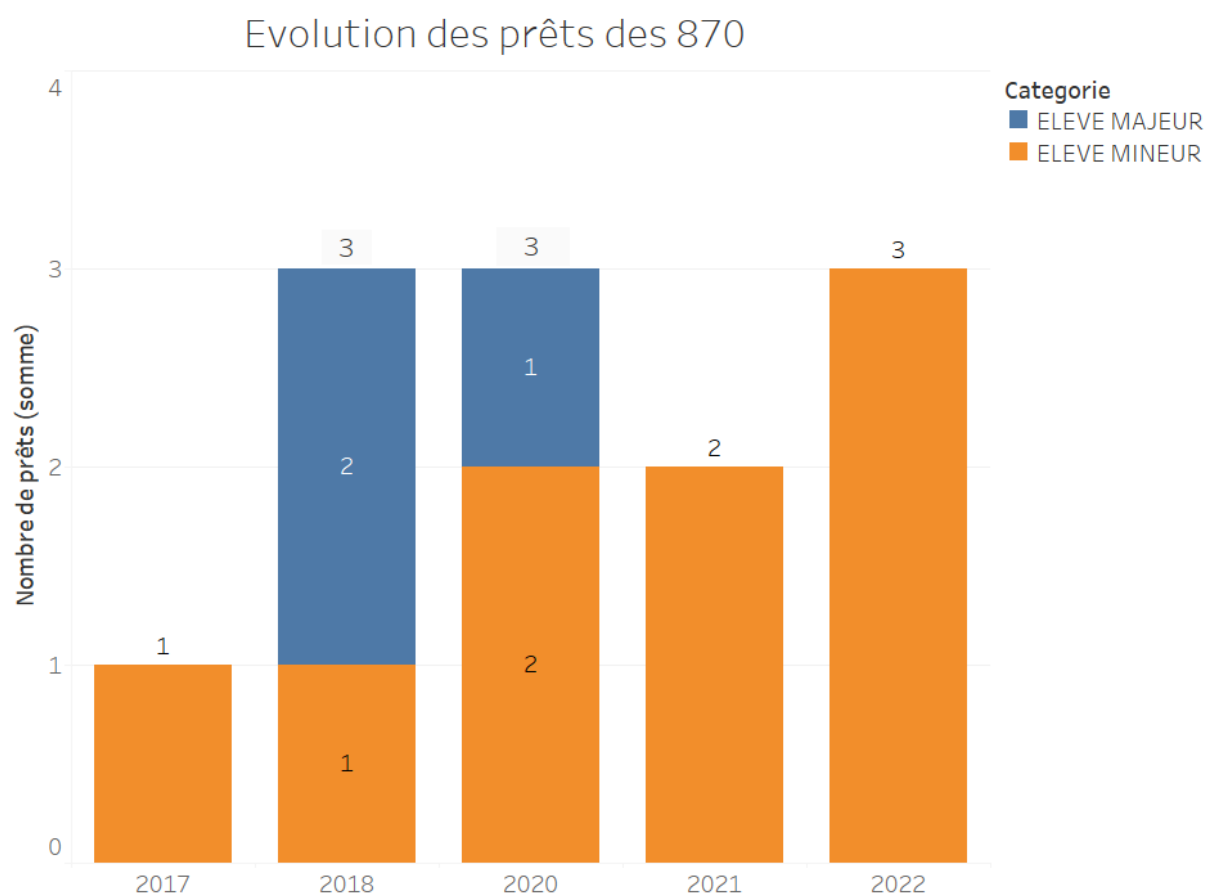
Annexe 6 : Evolution des prêts des 860

Littérature hispanophone et lusophone



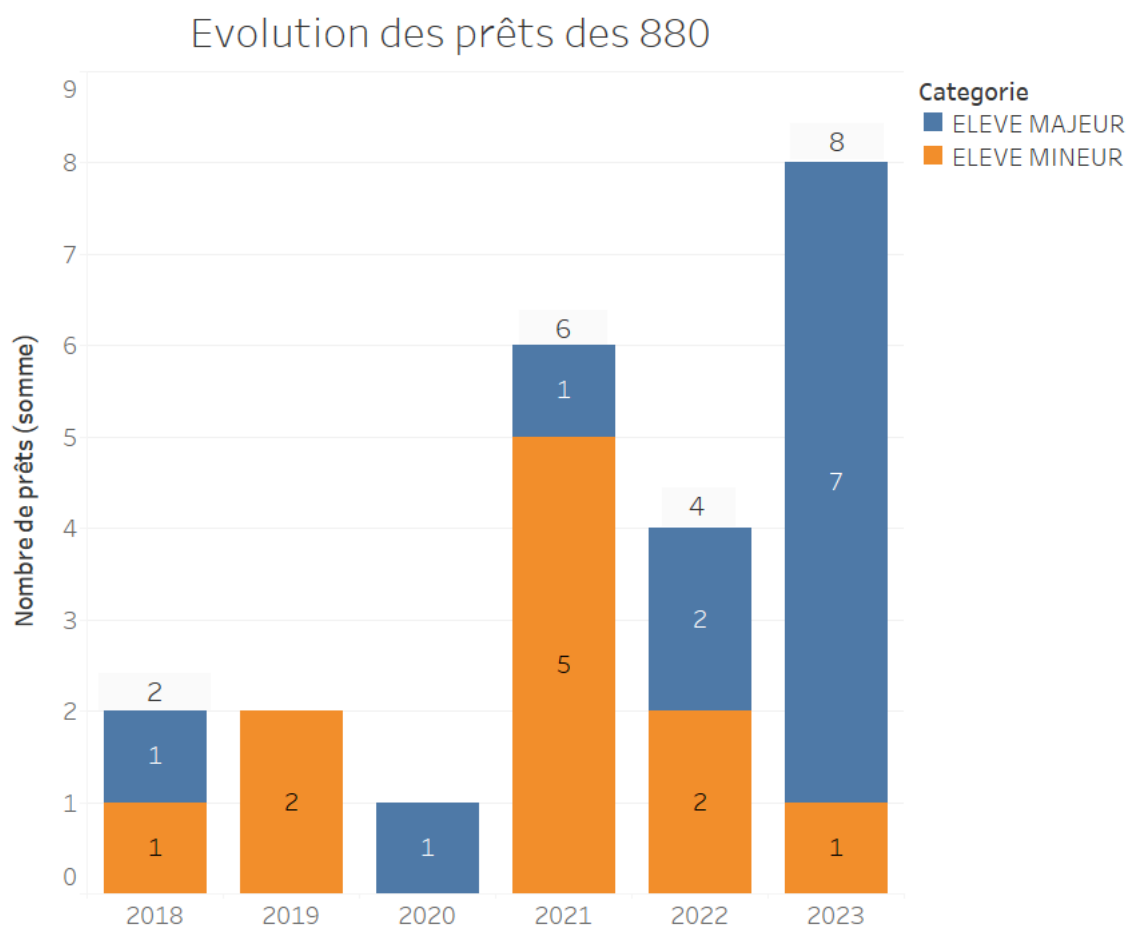
Annexe 7 : Evolution des prêts des 870

Littérature latine et grecque anciennes



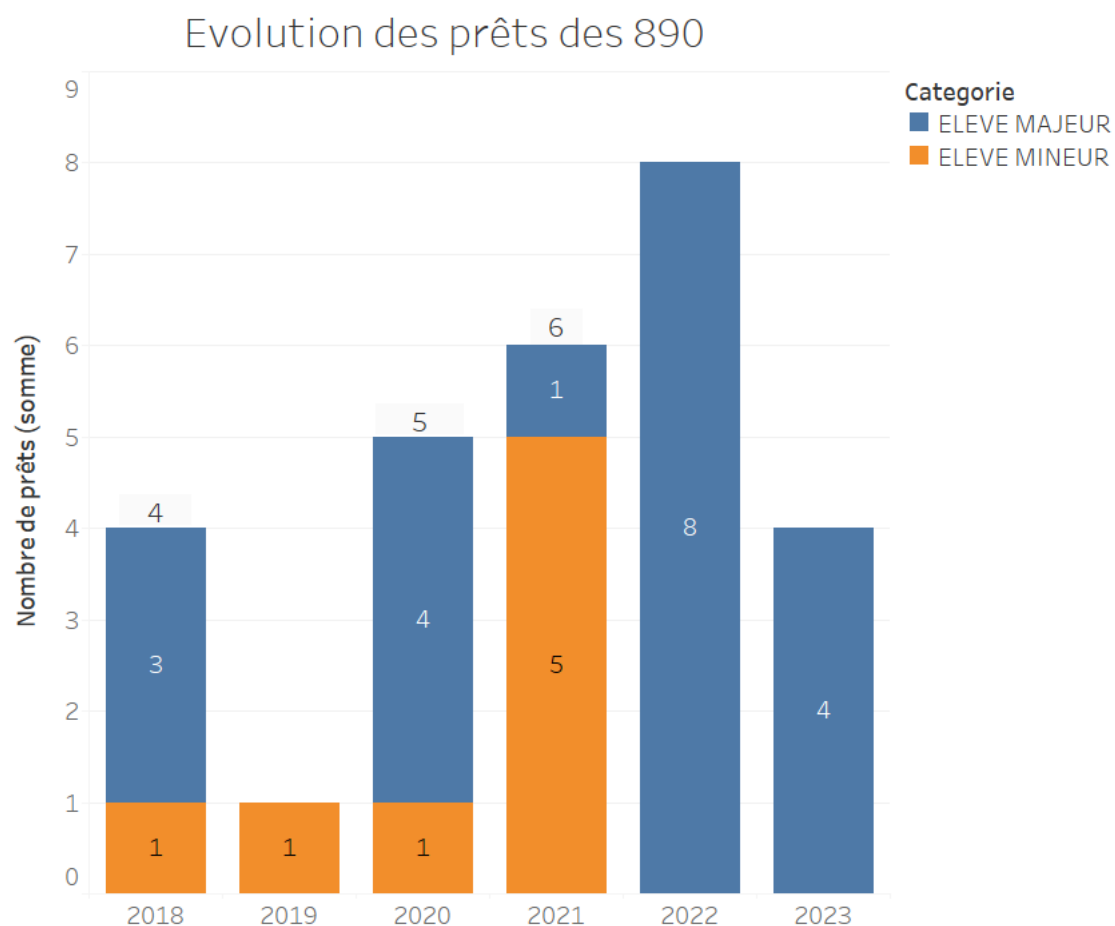
Annexe 8 : Evolution des prêts des 880

Littératures slaves et baltes



Annexe 9 : Evolution des prêts des 890

Littératures asiatiques



Annexe 10 : Exemple de panneau de promotion de la lecture

