

Diplôme national de master

Domaine - sciences humaines et sociales

Mention – sciences de l’information et des bibliothèques

Parcours – politique des bibliothèques et de la documentation

Faire jouer : une stratégie pour faire (re)venir les publics adolescents en bibliothèque municipale ?

Ou comment les professionnel·les des bibliothèques municipales pensent que les jeux vidéo et jeux de société permettront de reconquérir les publics adolescents disparus

Auteure

Adélaïde Fourny

Sous la direction d’Elisabeth Noël

Responsable du diplôme COBD et co-responsable du Master PBD –

Ecole Nationale Supérieure des Sciences de l’Information et des Bibliothèques

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier l'équipe professorale ainsi que celle de la bibliothèque où j'ai travaillé durant cette dernière année de cours.

Je tiens tout particulièrement à remercier Mme Elisabeth NOEL pour son écoute et ses conseils en tant que directrice de ce mémoire, ainsi que Mme Geneviève ROUX et M. Arthur AUFORT pour le travail et les réflexions sur le métier qu'elles et ils m'ont apportés.

Je pense également à toutes les professionnel·les qui ont accepté de me donner de leur temps, en répondant au questionnaire et en participant aux entretiens. Merci d'avoir partagé aussi bien vos expériences liées à mon sujet que vos réflexions sur le métier en général : votre aide m'a été précieuse.

Merci aussi à toutes mes camarades et ami·es, avec qui j'ai pu discuter de ce sujet, apprendre de leurs points de vue, et qui ont accepté de répondre à mes questions parfois étranges et parfois intrusives.

Enfin, je remercie mes proches, qui m'ont soutenue et écoutée, aussi bien dans mes moments d'enthousiasme que dans mes phases de découragement (vous savez déjà que je vous aime).

Au passage, je prends aussi le temps de remercier la vie, parce que j'oublie souvent de le faire, alors que quand même... c'est cool d'exister. Donc voilà, merci la vie.

Je souhaite également une bonne lecture à celle ou celui qui parcourra ces mots. Cette année aura été éreintante et pleine de surprises... Je ne dirais pas qu'elles ont toutes été mauvaises (ce serait mentir), mais la perte de mes données m'a valu quelques sueurs froides nocturnes.

En tout cas, j'aurai beaucoup appris au fil de cette année.

Règles d'écriture inclusive :

Ce document est rédigé en écriture inclusive, marquée par un point médian (« · ») sous la forme suivante :

Un·e professionnel·le / Des professionnel·les / Nombreux·ses

Les pronoms « iel » (iels au pluriel) et « elleux » sont utilisés.

Résumé :

L'analyse des relations que les professionnel·les des bibliothèques municipales entretiennent avec les adolescent·es permet de mieux comprendre les raisons de leur désaffection pour ces structures. Elle interroge également la mise en place de jeux vidéo et de jeux de société à leur attention : ces dispositifs constituent-ils une stratégie visant à faire revenir ces publics ? Si oui, est-ce une stratégie gagnante ?

Descripteurs :

Adolescent·es ; Jeux vidéo et jeux de société ; Professionnel·les des bibliothèques municipales

Abstract :

The analysis of the relationships that municipal library professionals maintain with teenagers helps to better understand the reasons behind their disengagement from these institutions. It also raises questions about the implementation of video games and board games for this audience : do these initiatives constitute a strategy aimed at bringing these young people back ? If so, is it an effective strategy ?

Keywords :

Municipal library professionals ; Teenegers ; Video games and board games

Droits d'auteurs :



Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 4.0 France** » disponible en ligne <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr> ou par courrier postal à Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

Sommaire

SIGLES ET ABREVIATIONS	9
INTRODUCTION.....	11
<i>Méthodologie d'enquête</i>	<i>12</i>
I- LE POINT DE VUE ADOLESCENT : PRESENTATION, PRATIQUES CULTURELLES, JEUX VIDEO, JEUX DE SOCIETE ET BIBLIOTHEQUE..	15
A- Des définitions d'un·e adolescent·e	15
1- <i>L'adolescence, une notion universelle marquée par un processus d'autonomisation à travers divers changements</i>	<i>15</i>
a- Une phase de transition marquée dès 11 ans	15
b- Une nouvelle représentation de soi et des autres qui induit de nouvelles relations aux autres	16
2- <i>Une notion qui induit de nouveaux comportements</i>	<i>17</i>
a- Un éloignement progressif de la sphère familiale	17
b- Une appropriation des limites	18
c- Une autonomisation aidée par les pairs	18
B- L'intérêt des pratiques culturelles, des jeux vidéo et des jeux de société auprès des adolescent·es.....	20
1- <i>La culture, un enjeu central pour l'individualisation.....</i>	<i>20</i>
a- Un besoin de pratiques culturelles pour l'individualisation	20
b- Les activités numériques, une aide à l'autonomisation	21
2- <i>Les adolescent·es et la lecture : des pratiques différentes mais progressivement une baisse</i>	<i>22</i>
a- Les filles lisent davantage que les garçons.....	22
b- Un manque de temps face aux autres activités culturelles.....	22
3- <i>Les adolescent·es et les jeux vidéo</i>	<i>23</i>
a- Le jeu vidéo, une pratique aujourd'hui courante chez les adolescent·es	24
b- Le jeu vidéo comme aide à la sociabilisation des adolescent·es..	25
c- Le jeu vidéo sert l'individualisation et l'autonomisation des adolescent·es	26
d- La gestion du temps de jeu, un enjeu important pour les enfants et les parents.....	27
e- Comment et à quoi les adolescent·es jouent	28
4- <i>Les adolescent·es et les jeux de société</i>	<i>29</i>
a- Une histoire des jeux de société et de leur essor actuel	30

b-	Jeux de société et adolescent·es : une histoire de compétences cognitives pour les scientifiques.....	30
c-	Le rapport des adolescent·es aux jeux de société : un intérêt pour passer le temps	31
C-	Le rapport des adolescent·es aux bibliothèques	34
1-	<i>Les publics adolescents désertent les bibliothèques</i>	<i>34</i>
a-	Une désertion progressive dès 12 ans	34
b-	Des origines diverses, qui ne dépendent pas toujours des adolescent·es	35
c-	Le public adolescent n'est pas homogène	35
d-	Ce que les adolescent·es viennent chercher en bibliothèque malgré tout	36
2-	<i>Des facteurs de désertion variés</i>	<i>36</i>
a-	Des arguments liés aux collections	37
b-	Une peur du regard des pairs et de la catégorisation.....	37
c-	Un rejet du règlement et du cadre imposé en bibliothèque.....	38
d-	Un lieu où les adolescent·es ne se sentent pas invité·es.....	38
II-	LE POINT DE VUE PROFESSIONNEL : RAPPORT AUX ADOLESCENTS, AUX ANIMATIONS ET AUX JEUX VIDEO ET JEUX DE SOCIETE.....	41
A-	Ce que recouvrent les métiers en lien avec les adolescents en bibliothèque	41
1-	<i>Des professionnel·les qui se renseignent sur leurs publics</i>	<i>41</i>
a-	Une définition des adolescent·es qui s'appuie sur la recherche.....	42
b-	Être bibliothécaire et travailler avec les adolescent·es : surtout une « vocation »	43
c-	Un profilage des adolescent·es fréquentant la bibliothèque par les professionnel·les	44
2-	<i>Les usages et non-usages de la bibliothèque par les adolescent·es, d'après les professionnel·les.....</i>	<i>45</i>
a-	Les professionnel·les confirment les constats scientifiques sur la désertion	45
b-	L'usage de la bibliothèque comme lieu d'attente	46
c-	Le manque d'usage des collections.....	47
3-	<i>Les rapports qu'ont les professionnel·les aux adolescent·es.....</i>	<i>48</i>
a-	Des définitions différentes de « faire venir » les publics adolescent·es en bibliothèque.....	48
b-	Des conflits entre professionnel·les et adolescent·es ?	49
B-	Le rapport des bibliothécaires aux animations pour adolescent·es	51

1-	<i>Les professionnel·les réfléchissent à leurs animations et à la manière d'amener les publics</i>	51
a-	Des volontés politiques parfois différentes	51
b-	Des propositions d'animations en lien avec la bibliothèque....	52
c-	Des professionnel·les qui s'interrogent sur ce qui plaît aux adolescent·es	53
d-	Essayer de « faire un pas vers les jeunes », en proposant des animations en lien avec ce qu'ils apprécient	54
2-	<i>Un réseau de médiateur·rices auprès des adolescent·es très local..</i>	54
a-	De nombreuses structures pour se renseigner	54
b-	Lien avec les structures pour jeunes de la ville	55
c-	Des tentatives pour lier les bibliothécaires spécialisé·es dans les adolescent·es entre elleux	56
d-	Une différence avec les réseaux de professionnel·les des jeux vidéo et jeux de société.....	56
3-	<i>Les jeux vidéo et jeux de société en bibliothèque</i>	57
a-	Une définition de « faire jouer » en bibliothèque	57
b-	Une histoire des jeux vidéo et jeux de société en bibliothèque : une pratique récente ?	58
c-	L'importance de ces médiums à destination des publics adolescent·es	58
d-	Des professionnel·les qui témoignent de l'importance de considérer les jeux comme des collections à part entière	59
e-	Le jeu en bibliothèque aujourd'hui	60
III-	FAIRE JOUER EN BIBLIOTHEQUE, UNE NOUVELLE MANIERE DE FAIRE VENIR LES ADOLESCENT·ES ?	62
A-	Les résultats de l'enquête sur les activités de jeux vidéo et jeux de société proposées aux adolescent·es	62
1-	<i>Une grande variété de services proposés qui « cartonnent ».....</i>	62
a-	Du libre-service	63
b-	Des « clubs », ou moments de jeux dédiés	64
c-	Des tournois	65
d-	De la création de jeux	65
e-	Quelques activités pour toutes et tous, que les adolescent·es peuvent s'approprier	66
f-	Des activités jeux de société et jeux vidéo pour adolescent·es qui s'ajoutent à d'autres	66
2-	<i>Des groupes de jeux différents</i>	67
a-	Des pratiques différentes en fonction des âges	67
b-	Des pratiques différentes en fonction du genre	68

c- Un « effet d'aubaine » des publics, qui sert les intérêts des professionnel·les.....	68
B- Des nouvelles pratiques qui élargissent les stratégies de « faire venir »	70
1- <i>Ce que les professionnel·les tirent de ces animations</i>	<i>70</i>
a- Des jeux en bibliothèque : une notion encore récente pour les publics	70
b- La section « livres pour adolescent·es » qui reste peu empruntée	71
c- Faire « revenir » les adolescent·es : une notion importante pour les professionnel·les ?.....	72
2- <i>Des axes qui facilitent la venue des adolescent·es lors des ateliers</i>	<i>73</i>
a- Mieux faire participer les adolescent·es.....	73
b- Le « sur inscription » ou comment faire fuir les publics	74
c- Avoir un lien de confiance stable entre les professionnel·les et les jeunes	75
3- <i>Des nouvelles pratiques du lieu et des espaces qui mettent à l'aise les adolescent·es grâce aux jeux</i>	<i>75</i>
a- Le changement des règles de la bibliothèque	76
b- L'adaptation des horaires	76
c- La modification des espaces	77
CONCLUSION	79
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE.....	81
ANNEXES.....	85
<i>Annexe 1 : Grille d'entretien aux professionnel·les.....</i>	<i>85</i>
<i>Annexe 2 : Questionnaire aux professionnel·les</i>	<i>86</i>

Sigles et abréviations

ABF : Association des Bibliothécaires de France

BnF : Bibliothèque nationale de France

BPI : Bibliothèque Publique d'Information

CDI : Centre de Documentation et d'Information

CNAF : Caisse Nationale des Allocations Familiales

CRIJL : Centre de Recherche et d'Information sur la Littérature pour la Jeunesse

ENSSIB : Ecole Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques

FM2J : Formation aux Métiers du Jeu et du Jouet

MJC : Maison des Jeunes et de la Culture

RFID : *Radio Frequency IDentification*

INTRODUCTION

« Et nous voici devant notre échec cuisant. »

Ainsi s'est exprimée une responsable du secteur jeunesse d'une bibliothèque municipale qui, en me présentant ses collections, s'est arrêtée devant la section « livres pour adolescent·es ». Cette phrase résonnait comme un constat, un aveu d'échec après plusieurs tentatives, mais également comme l'acceptation d'un fait : les adolescent·es n'empruntent pas les collections qui leur sont destinées. Cet aveu illustre une tendance plus globale : la disparition apparente des plus de 12 ans en tant que public des bibliothèques municipales.

Nombre de collègues semblent ainsi s'être résigné·es à ce que ce fonds « ados » ne soit pas utilisé. Pourtant, si tous les publics sont, en théorie, les bienvenus en bibliothèque municipale, pourquoi les pré-adolescent·es semblent-ils disparaître des lieux autour de 12-13 ans ?

Ce questionnement sur l'éloignement des adolescent·es des bibliothèques est régulièrement abordé dans la littérature professionnelle et scientifique, notamment dans les travaux de Perrier, qui propose plusieurs pistes pour expliquer cette désertion. De ce constat découle une nouvelle interrogation : comment faire (re)venir ce public dans les bibliothèques ?

Les professionnel·les ont expérimenté différentes approches pour renouer le lien avec les adolescent·es et leur donner envie de fréquenter ces espaces. Les fonds de jeux vidéo et de jeux de société se développent de plus en plus, accompagnés d'animations, d'ateliers ou encore d'espaces en libre accès, destinés à les valoriser. Effectuant une alternance à la bibliothèque de Marcy l'Étoile, j'ai pu observer que les sessions de jeux vidéo à destination des adolescent·es semblaient rencontrer un certain succès. S'agit-il d'un cas isolé, ou d'autres établissements proposent-ils également de « venir jouer à la bibliothèque » ? Quelles démarches mettent en place les professionnel·les derrière ces animations ? Atteignent-elles leur public cible et, si oui, pourquoi ?

Finalement, faire jouer en bibliothèque municipale constitue-t-il, pour les professionnel·les, une stratégie d'attractivité auprès de ce public en retrait que représentent les adolescent·es ? Ce mémoire s'attache ainsi à interroger la pertinence du jeu vidéo et du jeu de société comme leviers de reconquête de ce public, tout en repensant les modalités d'accueil.

Il est peu probable qu'une « recette miracle » émerge de ce travail. Son objectif est avant tout de contribuer à une réflexion sur le rapport que les bibliothécaires entretiennent avec l'accueil des publics adolescents, à travers certaines des activités actuellement proposées dans ces lieux.

Trois notions clefs structurent ce mémoire : les adolescent·es, les bibliothèques municipales et la notion de « jeu ». Il convient ici de préciser brièvement ce que recouvrent ces termes dans le cadre de cette recherche :

Le dictionnaire Larousse définit l'adolescence comme une « période de la vie entre l'enfance et l'âge adulte ». Le terme « adolescent·e », dans cette étude, désigne les personnes âgées de 12 à 18 ans. Elles sont également désigné·es par les termes « ados » ou « jeunes » dans le reste du mémoire.

- Les bibliothèques municipales — également appelées simplement « bibliothèques » — sont ici considérées comme des établissements « destinés à recevoir une collection de livres ou documents qui peuvent être empruntés ou consultés sur place », selon la définition du Larousse. Il s'agit donc de lieux de lecture publique, quelle que soit leur dénomination (médiathèque, tiers-lieu...). Les professionnel·les y travaillant sont désigné·es par les termes « bibliothécaires », « professionnel·les », « agent·es de bibliothèque » ou « médiateur·rices » tout au long du mémoire, parfois sans distinction précise de leur fiche de poste réelle. Cela implique que les médiateur·rices numériques sont régulièrement inclus·es dans l'emploi du terme « bibliothécaires », et inversement, les bibliothécaires peuvent parfois être désigné·es sous l'appellation de « médiateur·rices ».
- Enfin, la notion de « jouer » fait référence à toute « activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant·es et perdant·es, et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard », toujours selon le dictionnaire Larousse. Ces activités doivent être réalisées au sein de la bibliothèque. Dans ce mémoire, cette notion regroupe principalement deux catégories : les jeux vidéo et les jeux de société. Ces jeux peuvent se pratiquer seul·e ou à plusieurs, et impliquent une ou plusieurs interfaces : numériques (applications, consoles, ordinateurs, manettes...) pour les jeux vidéo ; physiques (cartes, pions, plateaux...) pour les jeux de société.

Méthodologie d'enquête

Afin d'accompagner la rédaction de ce mémoire, plusieurs outils de collecte d'informations ont été mobilisés.

En premier lieu, une analyse de la littérature scientifique et professionnelle a été menée, afin de faire un état des connaissances actuelles sur l'adolescence, les pratiques culturelles des adolescent·es, l'accueil des 12 - 18 ans en bibliothèque municipale, les difficultés rencontrées par les professionnel·les avec ce public, ainsi que les animations qui leur sont proposées. Cette revue de littérature a permis non seulement de dresser un état des lieux, mais aussi d'amorcer une première analyse des données disponibles. La recherche documentaire s'est arrêtée en juillet 2025.

En deuxième lieu, cinq entretiens semi-directifs d'environ une heure (cf. Annexe 1 : Grille d'entretien aux professionnel·les) ont été réalisés entre le 22 mars et le 19 avril 2025. Ces entretiens ont été menés auprès de professionnel·les de bibliothèques municipales proposant des ateliers de jeux de société ou de jeux vidéo à destination des adolescent·es. Les personnes interrogées ont été identifiées grâce à une veille sur des établissements perçus comme innovants, ainsi que par recommandations de professionnel·les du secteur.

En troisième lieu, trois autres entretiens, plus informels, ont été menés directement durant leur travail de professionnel·les des bibliothèques. Ces échanges ont porté sur les collections, les relations avec les adolescent·es, les animations proposées et les centres d'intérêt identifiés chez ce public. Réalisés en parallèle des entretiens semi-directifs, ces entretiens libres ont été initiés par des collègues des

personnes déjà interrogées, qui souhaitent apporter des précisions sur le public adolescent fréquentant leur établissement. Les personnes concernées occupaient les fonctions de ludothécaire, de bibliothécaire spécialisée jeunesse et de médiateur·rice numérique. Ces échanges ont permis d'approfondir la question du rapport des professionnel·les aux adolescent·es au sein des structures enquêtées.

En quatrième lieu, un questionnaire en ligne a été diffusé auprès de bibliothécaires travaillant avec les adolescent·es autour du jeu vidéo et jeu de société (cf. Annexe 2 : Questionnaire aux professionnel·les). Ce questionnaire a été relayé via deux canaux : le forum d'échange *AgoraBib*, spécialisé dans les publics (disponible sur le site de l'Association des Bibliothécaires de France), ainsi qu'auprès de la commission « jeux de société et jeux vidéo » de l'ABF. L'enquête, ouverte du 24 avril au 12 juin 2025, a permis de recueillir 12 réponses.

Enfin, des observations informelles ont été réalisées à la bibliothèque de Marcy l'Étoile, tout d'abord, notamment lors d'ateliers autour du jeu vidéo, entre le 10 et le 30 mars 2025. D'autres temps d'observation ont eu lieu hors animations, entre septembre 2024 et juillet 2025. Par ailleurs, trois entretiens semi-directifs réalisés en bibliothèque municipale ont également permis d'observer la manière dont les adolescent·es s'approprient les espaces de jeu en libre-service, que ce soit pour les jeux vidéo ou les jeux de société. Ces observations n'ont pas fait l'objet d'une grille formalisée, mais elles ont apporté un éclairage complémentaire sur les pratiques observées.

À travers les questionnements soulevés dans cette introduction, les notions définies précédemment et le corpus de données collectées, ce mémoire s'interrogera sur le fait de faire jouer en bibliothèque, comme stratégie pour (re)conquérir les publics adolescents en bibliothèque municipale.

En premier lieu, nous aborderons la notion d'adolescence, afin d'en proposer une définition et de mieux comprendre les pratiques culturelles qui lui sont associées, avant d'analyser les relations que les adolescent·es entretiennent avec les bibliothèques.

Dans un second temps, nous adopterons le point de vue des professionnel·les des bibliothèques, afin d'examiner leurs rapports avec les adolescent·es ainsi que les animations qu'ils et elles mettent en place à leur égard. Cette analyse permettra de déterminer si ces animations constituent des stratégies de reconquête des publics jeunes.

Enfin, nous nous pencherons sur les activités ludiques proposées par les professionnel·les en bibliothèque à destination des jeunes, dans le but d'en établir une typologie et d'évaluer leur réception par le public. Il s'agira ensuite de comprendre l'intérêt que ces activités peuvent présenter à la fois pour les adolescent·es et pour les bibliothécaires, notamment dans la perspective de redéfinir leurs rapports mutuels.

I- LE POINT DE VUE ADOLESCENT : PRESENTATION, PRATIQUES CULTURELLES, JEUX VIDEO, JEUX DE SOCIETE ET BIBLIOTHEQUE

Cette première partie se concentre sur l'une des notions clefs du mémoire : l'adolescence. Il s'agit ici de mieux comprendre le point de vue des adolescent·es sur les bibliothèques, les jeux vidéo et les jeux de société. Cette approche vise à nourrir ultérieurement la réflexion sur la place des adolescent·es en bibliothèque, afin de mieux cerner ce qu'il est pertinent — ou non — de leur proposer, en tenant également compte, dans un second temps, du regard des professionnel·les sur ces publics.

Pour ce faire, nous développerons tout d'abord la notion d'adolescence, en proposant une définition de cette période ainsi qu'une analyse des besoins spécifiques et des transformations qu'elle implique. Nous nous intéresserons ensuite aux pratiques culturelles des adolescent·es, en particulier à la lecture — souvent centrale dans le cadre des bibliothèques —, aux jeux vidéo et aux jeux de société. Enfin, nous nous pencherons sur le rapport que les adolescent·es entretiennent avec les bibliothèques : ce qu'ils et elles y recherchent, ce qui semble leur manquer, et les raisons qui peuvent expliquer un certain éloignement à cet âge.

A-DES DEFINITIONS D'UN·E ADOLESCENT·E

Dans un premier temps, il convient de s'interroger sur ce qu'est un·e adolescent·e. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les travaux de Charles-Henry Cuin, professeur de méthodologie des sciences sociales à l'Université de Bordeaux, ainsi que sur ceux de Michel Claes, directeur du Laboratoire sur le développement psychosocial des adolescents à l'Université de Montréal.

1- L'adolescence, une notion universelle marquée par un processus d'autonomisation à travers divers changements

Comme mentionné en introduction, la notion d'adolescence, bien qu'au cœur de notre réflexion, demeure vaste et complexe. De nombreuses définitions en sont proposées dans notre corpus. Toutefois, plusieurs éléments semblent converger, notamment autour de transformations physiques et cognitives caractéristiques de cette période.

a- Une phase de transition marquée dès 11 ans

Premièrement, l'adolescence peut être située, selon plusieurs sources, à partir de 10 ou 11 ans. D'après Michel Claes, c'est à cet âge que s'amorce une modification du cortex préfrontal, marquant le début du processus de maturation cérébrale, lequel se poursuit jusqu'environ 25 ans (Claes, 2011). Selon cette perspective

neurodéveloppementale, l'adolescence s'étend donc de 11 à 25 ans. Cette tranche d'âge correspond également à une période de désengagement progressif vis-à-vis des bibliothèques.

En effet, selon les travaux de Dahan, Labadie et Octobre — sociologues et chercheuses à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) —, une baisse notable de la fréquentation des bibliothèques peut être observée à partir de 12 ans (Dahan, Labadie, Octobre, 2014). C'est pourquoi notre réflexion portera principalement sur les adolescent·es de 12 ans et plus. Par ailleurs, un nouveau seuil semble se dessiner autour de 18 ans, coïncidant souvent avec l'entrée dans l'enseignement supérieur, une prise de distance vis-à-vis du foyer familial et des changements significatifs dans les pratiques et les modes de vie. Afin d'assurer la cohérence de notre propos, nous choisirons de focaliser notre analyse sur la tranche des 12-18 ans, caractérisée par des expériences relativement homogènes du point de vue des transformations identitaires et sociales.

Deuxièmement, d'un point de vue anthropologique et développemental, l'adolescence est une étape incontournable de la croissance humaine. Charles-Henry Cuin qualifie cette période d'expérience à la fois universelle et singulière, tandis que Michel Claes affirme qu'elle est génétiquement inscrite dans le développement humain, faisant partie intégrante des étapes de la vie (Claes, 2011).

Troisièmement, cette phase est également marquée par une série de mutations, tant physiques que psychologiques, nécessitant divers ajustements en vue du passage à l'âge adulte (Claes, 2011). Ces « transitions majeures » ont un but : faire que l'individu s'autonomise. Dans cette perspective, Cuin distingue deux statuts sociaux : l'« objet social », représenté par l'enfant dépendant de son environnement proche, et le « sujet social », c'est-à-dire l'adulte capable de décisions autonomes quant à son mode de vie. Ce processus de passage de l'objet au sujet est nommé par Cuin « la subjectivation » (Cuin, 2011). Il s'agit d'un processus structurant, impliquant une série de bouleversements — biologiques, cognitifs, émotionnels et sociaux — qui influencent profondément les comportements adolescent·es et permettent d'en saisir la complexité.

b- Une nouvelle représentation de soi et des autres qui induit de nouvelles relations aux autres

Parmi les changements majeurs de l'adolescence, on observe une évolution notable dans la manière dont les adolescent·es se représentent elleux-mêmes et perçoivent les autres. Selon Claes, cette transformation cognitive marque une étape clé du développement : les jeunes construisent une représentation plus affirmée de leur individualité ainsi que de celle d'autrui (Claes, 2011). Ce processus participe de ce que Cuin nomme la « subjectivation », soit le passage de l'enfant-objet à un·e sujet social·e autonome. S'individualiser, dans cette perspective, signifie prendre conscience de sa singularité, développer une pensée propre et affirmer sa personnalité vis-à-vis des autres (Cuin, 2011). Cette quête identitaire s'ancre dans les changements corporels de la puberté, mais également dans l'émergence d'une volonté d'exprimer ses goûts, ses opinions, et de se distinguer. L'adolescent·e cherche à construire une image de soi qu'il ou elle rend visible aux autres, souvent en adoptant, imitant ou adaptant des comportements observés dans son entourage.

Ce travail identitaire s'accompagne d'un développement accru de la perception d'autrui : en cherchant à mieux se connaître, l'adolescent·e affine également sa compréhension des autres, ce qui modifie en profondeur les relations sociales. D'après Claes, cette nouvelle représentation du monde social affecte particulièrement les liens familiaux, et notamment les relations avec les parents, devenues plus distantes, voire conflictuelles, du fait de cette reconfiguration des repères affectifs et sociaux (Claes, 2011).

2- Une notion qui induit de nouveaux comportements

Les transformations cognitives et physiologiques propres à l'adolescence entraînent des modifications comportementales significatives.

a- Un éloignement progressif de la sphère familiale

Le premier changement de comportement, décrit par Cuin, découle de l'individualisation. : l'individualisation chez les adolescent·es se manifeste par une remise en question — parfois une opposition — des normes qui leur sont transmises. Ces normes, souvent incarnées par les parents ou les éducateur·rices, deviennent des repères que l'adolescent·e cherche à réévaluer ou à dépasser. Cela se traduit fréquemment par un besoin de prise de distance vis-à-vis du foyer familial, à la fois sur le plan physique et symbolique. (Cuin, 2011). Nous pouvons prendre comme exemple de cet éloignement et cette autonomisation l'aide aux devoirs par les parents, qui se perd petit à petit avec l'entrée au collège. Cette dynamique est analysée dans l'étude « Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et les lycéens » de Gasparini, Joly-Rissoan et Dalud-Vincent, trois sociologues de l'université Lyon 2. À travers une enquête sociologique, ils explorent les conditions et les temporalités de l'acquisition de l'autonomie scolaire. Ils montrent que, si cette transition vers l'indépendance est commune à l'ensemble des adolescent·es, les degrés d'indépendances et l'âge auquel cela se fait varie d'un adolescent à l'autre (Gasparini, Joly-Rissoan, Dalud-Vincent, 2009).

Claes, justifie l'éloignement aux parents en affirmant que durant la période adolescente les humains construisent leur propre univers social, à l'aide de leurs amis. Privilégier les amis amène donc les parents à être exclus de cet univers (Claes, 2011). Une distinction peut cependant se voir pour Cuin, entre les pré-ados et les ados. En effet, vers 10 ans et jusqu'au début de l'adolescence (13 ans environs), les enfants s'appuient d'abord sur le cadre familial pour développer leurs propres préférences, puis ils créent de nouvelles ressources affectives et instrumentales en usant des « copains », qui supplantent peu à peu la famille (Cuin, 2011). Cette tension entre parents et amis provient d'une double inquiétude à la « subjectivation ». Pour l'adolescent·e, il s'agit tout d'abord de préserver une partie des règles familiales pour rester intégré à la famille mais aussi conserver les règles qui semblent être correctes ou fonctionner. Ensuite, l'adolescent·e doit développer de nouvelles compétences, et créer de nouvelles règles pour découvrir ailleurs et les intégrer à son schéma de pensée (Cuin, 2011). Cet éloignement de la famille ne sert pas ici à créer des conflits, mais à aider l'adolescent à expérimenter par lui-même les limites pour les comprendre.

b- Une appropriation des limites

Le deuxième changement comportemental associé à l'adolescence est fréquemment interprété comme un « conflit » avec l'entourage. Cuin qualifie ces tensions de « crises d'adolescence ». Celles-ci ne sont pas uniquement des manifestations de rupture : elles constituent, selon lui, un espace d'expérimentation nécessaire à la construction de soi. Durant cette période, l'adolescent·e réévalue les modèles qui lui ont été transmis. Il ou elle peut alors en explorer les contradictions, les pousser à leurs extrêmes, ou encore en rejeter certains éléments. Ce processus critique est accompagné de la découverte et de l'essai de cadres alternatifs, permettant à l'individu de choisir ceux qui lui paraissent les plus pertinents ou profitables. En ce sens, les crises jouent un rôle structurant : elles permettent d'identifier les normes sociales et d'en faire l'apprentissage, que ce soit par leur intériorisation ou par leur remise en question (Cuin, 2011).

Les comportements adolescents, souvent perçus comme irrationnels par l'entourage adulte, apparaissent au contraire comme rationnels dans le contexte des mutations identitaires et sociales vécues par l'adolescent·e. Toutefois, Cuin précise qu'ils ne sont pas pour autant raisonnables : la transgression des normes ne constitue pas une opposition arbitraire, mais une modalité de test. Elle sert à explorer les limites imposées par l'environnement et à évaluer les réactions de celui-ci face à ces franchissements (Cuin, 2011).

c- Une autonomisation aidée par les pairs

Le troisième et dernier changement majeur observé à l'adolescence concerne l'acquisition de compétences sociales, rendue possible à travers les interactions avec les pairs. Ce processus joue un rôle fondamental dans le développement de l'individu·e et participe à son autonomisation, en lui offrant des repères alternatifs à ceux de la cellule familiale.

Cette notion est notamment développée par Claes, qui souligne que la vie sociale des adolescent·es se caractérise par des interactions plus complexes, plus fréquentes et plus diversifiées qu'au cours de l'enfance (Claes, 2011). Il cite à ce propos Bronfenbrenner, qui affirmait que le développement de l'individu·e s'inscrit nécessairement dans un contexte social, lequel peut soit favoriser, soit entraver ses capacités de croissance (Bronfenbrenner, 1979). Ces travaux attestent de l'importance cruciale des relations nouées durant cette période. C'est ce que souligne Balleys, sociologue, en insistant sur l'importance de la conformité aux rôles de genre au sein des groupes d'ami·es. Se retrouver entre « copines » ou entre « copains », et adopter les comportements attendus de chaque genre, devient un élément structurant des relations sociales adolescentes. Ces dynamiques de groupe participent à la construction identitaire, mais peuvent également renforcer les normes genrées : les pratiques des groupes dits « de filles » ou « de garçons » reflètent souvent des modèles intériorisés, observés dans l'environnement social ou médiatique. À l'adolescence, les comportements peuvent ainsi diverger fortement entre filles et garçons, en fonction de ces représentations genrées (Balleys, 2017).

En conclusion, cette première partie nous a permis de définir l'adolescence comme une étape marquée par des transformations profondes, tant physiques que psychologiques et sociales. Ces transformations induisent une redéfinition des perceptions — de soi, des autres, et du monde — ainsi qu'une modification des comportements. Nous avons ainsi identifié trois dynamiques fondamentales : un éloignement progressif des figures parentales, une appropriation des normes et des limites par l'expérimentation, et une autonomisation nourrie par la vie sociale entre pairs. Ce processus d'autonomisation constitue le cœur de l'adolescence, transition entre l'enfant — « objet social » — et l'adulte — « sujet social ». Il s'agit d'un stade universel du développement humain, marqué par l'expérimentation, la transgression de certaines règles, le repli sur les groupes de pairs, et la quête d'un équilibre entre l'ancien et le nouveau.

Ces transformations influencent-elles les pratiques culturelles des adolescent·es ? C'est ce que nous explorerons dans la deuxième sous-partie, en analysant le rapport des jeunes aux pratiques culturelles.

B-L'INTERET DES PRATIQUES CULTURELLES, DES JEUX VIDEO ET DES JEUX DE SOCIETE AUPRES DES ADOLESCENT·ES

Dans cette section, nous dresserons tout d'abord un panorama des pratiques culturelles propres aux adolescent·es, en mettant en lumière leurs centres d'intérêt à cette période de la vie. Nous nous attacherons ensuite à examiner la manière dont les jeunes s'approprient certaines pratiques spécifiques, notamment la lecture, qui constitue un enjeu central dans le cadre des bibliothèques. Enfin, nous analyserons le rapport des adolescent·es aux jeux vidéo ainsi qu'aux jeux de société, dans le but de déterminer ce qu'il est pertinent — ou non — de leur proposer dans ces domaines.

1- La culture, un enjeu central pour l'individualisation

Comme nous l'avons vu précédemment, l'adolescence est marquée par un besoin d'individualisation et d'autonomisation, qui s'exprime à travers divers processus. Ces derniers induisent des comportements spécifiques chez les adolescent·es, qu'il est alors possible d'analyser.

Cuin met en lumière un fait essentiel : dans un contexte où les jeunes cherchent à s'intégrer à de nouveaux groupes — notamment les cercles amicaux — tout en se détachant des adultes, la culture joue un rôle fondamental (Cuin, 2011). Les pratiques culturelles deviennent ainsi un levier important, à la fois pour l'affirmation de soi et pour la socialisation. Il s'agit pour les adolescent·es de partager des références communes avec leurs pairs afin de se sentir intégrés·es, tout en marquant leur singularité par des choix personnels. Ce « besoin de culture » peut ainsi se voir par plusieurs aspects.

Ce « besoin de culture » peut se manifester sous différentes formes. En sociologie, Philippe Coulangeon, chercheur au CNRS, définit les pratiques culturelles comme « l'ensemble des activités de consommation ou de participation liées à la vie intellectuelle et artistique, qui engagent des dispositions esthétiques et participent à la définition des styles de vie : lecture, fréquentation des équipements culturels (théâtres, musées, salles de cinéma, salles de concerts, etc.), usages des médias audiovisuels, mais aussi pratiques culturelles amateurs » (Coulangeon, 2010). Dans cette définition, la lecture, les jeux vidéo et les jeux de société sont pleinement reconnus comme des pratiques culturelles.

a- Un besoin de pratiques culturelles pour l'individualisation

Premièrement, Labadie, Octobre et Dahan témoignent que les pratiques culturelles sont importantes à l'adolescence en expliquant que les adolescents sont très présents dans la consommation de pratiques culturelles (Dahan, Labadie, Octobre, 2014). Dahan précise dans un article personnel que cette consommation s'est intensifiée ces dernières années : les adolescent·es sont de plus en plus nombreux·ses à cumuler plusieurs activités culturelles, qu'ils et elles pratiquent de manière régulière (Dahan, 2013). Les ados consacrent alors leur temps après le collège ou le lycée dans des cours de danse, pour aller au cinéma avec des amis, etc.

Cela leur permet d'avoir des centres d'intérêts communs entre amis, mais également de développer leurs propres goûts et préférences.

Deuxièmement, selon Dahan, les adolescents piochent dans de nombreuses références, et notamment celles issues des générations précédentes, pour les adapter à leurs propres usages. Ils et elles « remixent » ces références, les transforment, les réinterprètent (Dahan, 2013). Il s'agit d'écouter les mêmes morceaux de musiques, ou d'en écouter des reprises ; de regarder les remakes des films de la génération d'haut-dessus, ou encore de jouer aux jeux des grands frères et grandes sœurs. Pour Dahan, Labadie et Octobre, ces transmissions culturelles sont fondamentales, car elles renforcent les liens intergénérationnels, indispensables à la cohésion et à la compréhension sociale (Dahan, Labadie, Octobre, 2014).

C'est également dans ce cadre que Balleys met en évidence une différenciation genrée des pratiques culturelles. En effet, dans leur quête d'identification, les adolescent·es adoptent des comportements qu'ils et elles perçoivent comme typiquement « masculins » ou « féminins », ce qui les conduit à se diriger vers des activités distinctes selon leur genre. L'imitation de modèles genrés joue ainsi un rôle déterminant dans la sélection des pratiques culturelles, et contribue à accentuer les écarts de genre dans les loisirs et les centres d'intérêt à l'adolescence (Balleys, 2017).

b- Les activités numériques, une aide à l'autonomisation

Parmi les activités culturelles, le numérique occupe cependant une place singulière. Cela est confirmé par Christine Détrez, sociologue ayant analysé les résultats de deux enquêtes menées à quinze ans d'intervalle sur les pratiques culturelles des adolescent·es. Elle souligne qu'à l'adolescence, le numérique et Internet prennent une importance croissante dans les activités des jeunes, au fur et à mesure qu'ils et elles grandissent. Ce phénomène peut être interprété comme une transformation de leurs pratiques culturelles, qui passent désormais davantage par le numérique, notamment à travers le visionnage de films ou la lecture d'ouvrages en ligne (Détrez, 2011).

Cette évolution peut également s'expliquer par le rôle que joue le numérique dans le processus d'autonomisation des adolescent·es, en particulier dans l'aide aux devoirs. Cette perspective est partagée par Dahan, Labadie et Octobre, qui identifient deux dimensions majeures dans les pratiques numériques des jeunes : d'une part, un processus de construction de soi à travers l'affirmation de leurs goûts - par exemple, en partageant de la musique ou en recherchant des informations sur des sujets d'intérêt personnel ; d'autre part, un accès à l'autonomie par l'appropriation des outils numériques, qui les rendent acteur·ices de la recherche et de la diffusion de l'information (Dahan, Labadie, Octobre, 2014). L'autonomisation apparaît ainsi comme un élément central du comportement adolescent, ce qui vient confirmer la pratique du numérique comme étant importante à ces âges.

Dans la mesure où les pratiques culturelles des adolescent·es participent à leur autonomisation et à leur individualisation, elles sont nécessairement propres à chacun·e et peuvent fortement varier d'un individu à l'autre : certain·es se consacrent davantage à la musique, tandis que d'autres privilégient la lecture ou les jeux vidéo. Il devient alors pertinent de s'interroger plus finement sur la nature des

pratiques culturelles des jeunes, et sur l'importance relative que celles-ci peuvent revêtir selon les individus.

2- Les adolescent·es et la lecture : des pratiques différentes mais progressivement une baisse

Prenons tout d'abord l'exemple de la lecture : Bien qu'étant une pratique culturelle et donc, sujette à une forte appropriation chez les jeunes, elle présente des spécificités dans les usages qui en sont faits. C'est ce qu'affirme Perrier, un chercheur au Centre de Recherches sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique (CREAD), en mettant en évidence dans l'un de ses articles une diminution des pratiques de lecture à l'adolescence. En effet, les jeunes lisent en moyenne moins de livres par an que durant l'enfance (Perrier, 2007). Selon Détrez, cette baisse s'observe de manière progressive avec l'avancée en âge : les adolescent·es de 13 ans lisent en moyenne davantage que ceux et celles de 16 ans (Détrez, 2011).

a- Les filles lisent davantage que les garçons

Cependant, cette moyenne globale masque des disparités importantes au sein d'un même groupe d'âge. En effet, certain·es adolescent·es plus âgé·es peuvent continuer à lire autant, voire davantage, que dans leur enfance, tandis que d'autres abandonnent presque totalement la lecture « plaisir », ne conservant que les lectures prescrites dans le cadre scolaire. Ces différences sont particulièrement marquées entre filles et garçons, comme le montrent Détrez et Renard dans un article consacré au genre et aux lectures adolescentes. Elles y exposent le fait que la lecture est vécue de manière différenciée selon le genre : certains garçons manifestent une forme de rejet vis-à-vis de lectures perçues comme « féminines », tandis que certaines filles se détournent des récits de science-fiction, jugés comme étant « pour les garçons ». Ces différences s'inscrivent, d'après Détrez et Renard, dans des processus de socialisation différenciée qui caractérisent l'adolescence : les jeunes tendent à reproduire les comportements associés aux rôles de genre, les filles se conformant aux modèles féminins et les garçons aux modèles masculins (Détrez, Renard, 2008).

Cette reproduction s'appuie notamment sur des représentations sociales : ainsi, les métiers liés au livre sont majoritairement occupés par des femmes, ce qui peut renforcer chez les garçons l'idée que la lecture n'est pas une activité « faite pour eux » (Détrez, Renard, 2008). Dahan, Labadie et Octobre évoquent également l'influence du milieu familial : où la mère est souvent plus lectrice que le père (Dahan, Labadie, Octobre, 2014).

Ces mécanismes contribuent à un constat général à l'adolescence : les filles lisent en moyenne plus que les garçons, bien que l'on observe une baisse des pratiques de lecture dans les deux cas.

b- Un manque de temps face aux autres activités culturelles

Si les jeunes lisent moins d'après Perrier, c'est parce qu'ils et elles consacrent moins de temps dans la journée à la lecture que durant l'enfance (Perrier, 2007).

Perrier poursuit en soulignant que la question du temps dédié aux pratiques culturelles est centrale, mais qu'il s'agit d'un temps à la fois précieux et limité. Il précise que, bien qu'aimant lire, les adolescent·es n'ont souvent plus suffisamment de disponibilité pour s'y adonner, en raison de deux facteurs principaux.

Le premier est l'augmentation de la charge de travail scolaire à l'entrée au collège puis au lycée, qui oblige les jeunes à réserver une part croissante de leur temps libre à leurs devoirs, contrairement à la période de la préadolescence. Le second facteur tient à la multiplication des autres offres culturelles auxquelles les adolescent·es ont accès durant leur temps libre (Perrier, 2007). Cela signifie que lorsqu'ils et elles possèdent des moments disponibles, les possibilités d'activités sont nombreuses : jouer avec des ami·es, assister à un cours de musique, regarder un film, etc. Ainsi, le temps réservé à la lecture se réduit au profit d'autres loisirs. Ces deux facteurs contribuent à expliquer pourquoi les adolescent·es lisent de moins en moins à mesure qu'ils et elles grandissent.

Ces auteur·ices rappellent cependant que, comme les autres pratiques culturelles, la lecture est une aide au lien social entre pairs. Détrez affirme en ce sens que la sociabilisation s'opère notamment à travers les échanges et discussions autour des œuvres lues, ainsi que par le biais du prêt de livres (Détrez, 2011). Cette circulation d'ouvrages – qu'il s'agisse d'achats personnels ou d'emprunts – influence également, selon Perrier, les usages des Centres de Documentation et d'Information (CDI), dont la fréquentation est en partie déterminée par ces pratiques collectives (Perrier, 2007).

3- Les adolescent·es et les jeux vidéo

Les pratiques de lecture à l'adolescence, bien qu'en diminution, participent à la sociabilisation. Cette baisse s'explique en partie par l'essor d'autres formes de loisirs culturels, comme les jeux vidéo. Il s'agit donc de mieux comprendre le rapport que les adolescent·es entretiennent avec ce « nouveau » médium.

Afin d'analyser plus finement les pratiques vidéoludiques et leur lien avec l'adolescence, nous nous appuyons sur un article de Coavoux, sociologue à l'École Normale Supérieure (ENS) de Lyon intitulé « Des jeux vidéo et des adolescents » (2019). Il met en comparaison deux études : « L'enfance des loisirs » portant sur les pratiques culturelles des adolescent·es, menée par Octobre et Berthomier, deux sociologues (Octobre, Berthomier, 2019) ; et Ludespace, une étude sur les pratiques des jeux vidéo en France de Rufat, Ter Minassian – deux géographes – et lui-même (Ruffat, Ter Minassian, Coavoux, 2014). Cette mise en perspective lui permet d'analyser les pratiques des jeux vidéo chez les jeunes.

Nous examinerons également une étude publiée en 2022 portant sur les usages vidéoludiques adolescents et les comportements pouvant être perçus comme addictifs. Elle est signée par Mutatayi, spécialiste des comportements addictifs, le sociologue et politiste Neybourger ; Philippon – enseignant-chercheur en droit social, droit du travail et droit civil à Lyon 3 – et Guilbaud, maître de conférences en sociologie. L'enquête s'appuie sur les témoignages de 30 adolescent·es âgé·es de 11 à 15 ans, interrogé·es sur leurs pratiques quotidiennes de jeux vidéo. Seuls les jeunes ayant une pratique régulière ont été retenu·es. Enfin nous mobiliserons une enquête menée en 2013 par Lignon, maîtresse de conférences en études

cinématographiques et audiovisuelles, portant sur les pratiques vidéoludiques genrées des adolescent·es.

a- Le jeu vidéo, une pratique aujourd'hui courante chez les adolescent·es

Ces deux sources permettent tout d'abord de mettre en lumière l'évolution du regard porté sur les jeux vidéo par le grand public. En effet, selon Coavoux, les jeux vidéo n'apparaissent pas dans les discours avant les années 1980. C'est à partir de cette période qu'ils deviennent objets de débats publics. Accusés tour à tour d'être violents, dangereux, voir addictifs à partir des années 2000, les articles et les débats se développent sur une vision négative des jeux vidéo, pour la protection de l'enfance. Toutefois, la perception évolue lentement à partir de 2005, avec l'apparition de jeux spécifiquement destinés à un public adulte (Coavoux, 2019).

L'étude de Mutatayi et de ses collègues montre que les inquiétudes autour d'une potentielle addiction, en particulier aux jeux en ligne, persistent. Depuis 2006, ce débat interpelle les pouvoirs publics, et c'est dans ce contexte que leur enquête s'efforce de mieux comprendre les pratiques réelles des adolescent·es et d'évaluer leur caractère éventuellement problématique (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022).

Malgré ces représentations parfois négatives, les jeux vidéo se sont aujourd'hui banalisés et s'intègrent aux pratiques quotidiennes des jeunes. Cette banalisation est confirmée dès l'introduction de l'étude de Mutatayi, Neybourger, Philippon et Guilbaud. Ainsi, dans l'enquête menée en 2011 par Octobre et Berthomier, on apprend que, dès 11 ans, 35 % des garçons jouent quotidiennement, contre 8 % des filles. À 17 ans, ces proportions évoluent légèrement : 29,5 % des garçons continuent de jouer tous les jours, contre seulement 3 % des filles (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022). En 2013, Lignon confirme la popularité de cette pratique chez les adolescent·es. 67,1 % des jeunes interrogé·es déclarent jouer, et 24,8 % se définissent comme ex-joueur·euses (Lignon, 2013). Avec le temps, cette pratique n'a cessé de se développer. Coavoux parle ainsi d'une « banalisation du jeu vidéo », observant que les joueur·euses occasionnel·les sont désormais très nombreux·ses, et qu'il n'existe quasiment plus d'adolescent·es n'ayant jamais joué (Coavoux, 2019).

Ces données confirment également une tendance déjà observée concernant les pratiques culturelles adolescentes : elles varient en fonction du genre. En l'occurrence, les garçons investissent davantage les jeux vidéo. Lignon le souligne clairement : 53,2 % des filles déclarent jouer, contre 82,3 % des garçons. Selon Coavoux et Lignon, les filles cessent également plus tôt de jouer, même si une diminution de la pratique s'observe dans les deux groupes avec l'âge. Elles jouent aussi moins fréquemment : seulement 7,3 % d'entre elles jouent tous les jours, contre 36,5 % des garçons (Lignon, 2013).

b- Le jeu vidéo comme aide à la sociabilisation des adolescent·es

Dans ces articles, le jeu vidéo apparaît comme un élément central dans la sociabilisation des adolescent·es, à l'écart du regard des adultes, ce que confirment plusieurs éléments.

Le premier point est que la sociabilité est présente dès les premiers contacts avec les jeux vidéo qu'ont les enfants. En effet, dans l'article de Mutatayi et ses collègues, il est précisé que la découverte des jeux vidéo dès l'école élémentaire, voire la maternelle – ce que l'on appelle les « pratiques précoces » – se fait très souvent par l'intermédiaire des pairs : frères, sœurs, cousin·es, camarades de classe... même si les jeunes en gardent peu de souvenirs précis. Ces premières expériences se déroulent donc en groupe, et l'idée que les jeux vidéo sont une activité collective peut perdurer avec le temps.

Le deuxième point est que les adolescent·es sont moins attiré·es par le jeu vidéo, que par la sociabilité qu'il permet, et les bons moments partagés entre ami·es. Ainsi, Mutatayi, Neybourger, Philippon et Guilbaud expliquent qu'autour du jeu se créent des espaces de discussion : les jeunes échangent sur leurs jeux favoris dans la cour de récréation, et prolongent ces conversations lors de leurs parties en ligne. Le jeu vidéo devient alors un lieu de vie sociale partagée entre pairs (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022). Ce constat est confirmé par les propos des jeunes eux-mêmes, pour qui les règles, les objectifs ou le type de jeu comptent souvent moins que les personnes avec qui ils ou elles jouent. Certain·es mentionnent que le plus important est la possibilité de converser avec d'autres, parfois éloigné·es géographiquement – cousin·es, ami·es vivant dans une autre ville – et que jouer permet de maintenir ce lien (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022).

Troisièmement, selon Mutatayi et ses collègues, les jeux vidéo favorisent la constitution de groupes d'ami·es variés. En effet, les adolescent·es jouent à différents jeux, chacun étant associé à un groupe distinct de joueur·euses. Il leur arrive alors de changer de jeu comme iels changeraient de cercle social, selon leurs envies du moment : rester avec un groupe calme, chercher des échanges animés, etc. Cette mobilité permet une plus grande souplesse dans la sociabilisation. Elle dépasse parfois les frontières générationnelles, les jeux en ligne réunissant des personnes de tous âges, y compris des joueur·euses de 20 à 30 ans, ce qui peut conduire à la formation d'amitiés virtuelles plus larges.

Le quatrième point concerne l'articulation du jeu vidéo avec d'autres pratiques de sociabilisation. Mutatayi et ses collègues expliquent que les jeux vidéo renforcent les relations amicales existantes. Par exemple, les adolescent·es échangent sur les jeux via les réseaux sociaux, partagent des vidéos, des avis, ou communiquent en parallèle des parties grâce aux messageries instantanées. Ces moments d'échange hors-jeu permettent de « faire salon », autrement dit de recréer virtuellement un espace convivial semblable à celui d'un salon physique, où les discussions s'entremêlent au jeu (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022). Le jeu devient ainsi un support structurant de la vie sociale.

Enfin, le cinquième point est que le jeu vidéo contribue au développement de compétences sociales. Pour Mutatayi et autres, il constitue un espace d'expérimentation : les adolescent·es y créent des alliances, entretiennent des relations préexistantes, mais doivent aussi résoudre des conflits, prendre des décisions collectives rapides, répartir les rôles au sein d'équipes. Ces interactions

favorisent l'acquisition de compétences telles que la communication, la prise de décision collective, la gestion des conflits, la modération des échanges, et ce, sans l'intervention d'adultes (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022).

Ainsi, les jeux vidéo participent pleinement à la sociabilisation des adolescent·es, comme d'autres pratiques culturelles. Cette fonction sociale du jeu est également observable à travers plusieurs comportements décrits par Coavoux. En premier lieu, bien qu'étant une activité moins rependue que la télévision par exemple, le jeu est perçu comme plus « engageant » : les adolescent·es se déclarent moins capables de s'en passer. En second lieu, les pratiques en solitaire se développent avec l'âge, notamment à l'entrée dans l'âge adulte. Coavoux note que seul·es 2 % des jeunes de 14 à 17 ans déclarent ne jouer qu'à des jeux solo (Coavoux, 2019).

c- Le jeu vidéo sert l'individualisation et l'autonomisation des adolescent·es

Dans son article, Coavoux confirme que les adolescent·es montrent, à travers leur pratique des jeux vidéo, des signes d'autonomisation et d'individualisation, et que le jeu vidéo lui-même contribue à ces processus (Coavoux, 2019).

Dans un premier temps, cette tendance se manifeste à travers les pratiques de jeu en solitaire. Bien que moins fréquents, les jeux dits « solo » participent à l'individualisation et à l'autonomisation, selon Mutatayi, Neybourger, Philippon et Guilbaud. Dans leur définition, jouer en solo peut signifier deux choses : jouer à un jeu vidéo sans autre joueur·euse, ou jouer en ligne sur un serveur sans connaître personnellement les autres participant·es. Ces pratiques sont souvent adoptées par des joueur·euses dit·es « performeur·euses », qui cherchent à progresser sans dépendre du niveau, parfois inégal, de leurs ami·es. Ils développent ainsi des compétences propres, témoignant de leur individualisation et de leur autonomie (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022).

Dans un deuxième temps, cette autonomisation se traduit par l'acquisition d'un ordinateur personnel pour jouer. Pour Mutatayi, Neybourger, Philippon et Guilbaud, il s'agit d'un passage symbolique : on passe du jeu dans le salon, sur une console accessible à toute la famille – et sous la surveillance parentale –, au jeu dans sa chambre, sur un terminal personnel. Cette transition intervient généralement avec l'âge, les jeunes adolescent·es n'ayant pas toujours accès à leur propre matériel. L'individualisation se matérialise aussi dans l'accessoirisation de cet espace de jeu : achat d'une souris spécialisée, d'un fauteuil de gaming, d'un casque, etc. Passer sur PC peut également être perçu comme un marqueur de montée en compétence, notamment parce que les jeux sur ordinateur, comme les jeux de tir ou de survie, sont souvent plus exigeants, plus complets, et moins coûteux que ceux sur console, offrant ainsi un choix plus large (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022).

Dans un troisième temps, le jeu vidéo peut devenir une vitrine sociale des compétences développées de manière autonome. Selon Mutatayi et ses collègues, cela s'observe dans la compétitivité de certains jeux, qui pousse les adolescent·es à relever des défis, à tirer fierté de leurs réussites et à apprendre de leurs échecs. Ces compétences – persévérance, capacité d'analyse, gestion du stress – sont valorisées dans les groupes de pairs et constituent un espace d'estime de soi détaché des

performances scolaires. Ainsi, la progression personnelle dans un jeu devient un levier d'autonomisation (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022).

Enfin, dans un quatrième temps, l'autonomisation s'observe aussi à travers les régulations parentales et l'intériorisation progressive de ces normes par les jeunes. Mutatayi et autres expliquent que les parents établissent des règles visant à responsabiliser progressivement leurs enfants : prioriser le travail scolaire, discuter d'éventuels achats en jeu, fixer des limites de temps. L'objectif est de construire un cadre basé sur l'écoute mutuelle et la confiance. Ces règles sont d'abord présentées comme des récompenses (par exemple : autoriser un achat en jeu après de bons résultats scolaires), puis progressivement intégrées par les adolescent·es, qui finissent par se réguler de manière autonome. Certain·es déclarent surveiller leur propre temps de jeu, éviter les jeux jugés trop violents, ou encore choisir de se reposer avant une journée importante. Cette autorégulation témoigne d'un gain d'indépendance. Toutefois, elle peut parfois être jugée insuffisante par les parents, qui estiment que leur enfant passe trop de temps à jouer. Dans ces cas, des sanctions comme la privation de console peuvent être mises en place, traduisant un manque perçu d'autonomie (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022).

d- La gestion du temps de jeu, un enjeu important pour les enfants et les parents

Les questions liées à la gestion du temps de jeu sont essentielles, tant pour les parents que pour les joueur·ses, comme le confirme l'étude de Mutatayi, Neybourger, Philippon et Guilbaud sur l'addiction.

Cette notion recouvre plusieurs dimensions. La première concerne le moment choisi pour jouer par les adolescent·es. Ceux-ci et celles-ci privilégient généralement des temps dits « interstitiels », c'est-à-dire situés entre leurs obligations scolaires, familiales et leurs activités sportives ou extrascolaires. Jouer intervient donc dans les « creux » de leur emploi du temps, principalement après les devoirs. Ces moments demeurent relativement rares, car l'agenda des adolescent·es est souvent chargé, ce qui engendre une forme d'« hyper-occupation sociale » : les jeunes remplissent systématiquement leurs temps libres. Le temps de jeu est également ritualisé. Sous l'influence parentale, qui valorise d'abord la réussite scolaire, les adolescent·es adoptent un enchaînement quotidien : rentrer de l'école, faire les devoirs, jouer s'il reste du temps, puis dîner (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022).

La deuxième dimension porte sur la durée consacrée au jeu, préoccupation centrale pour les parents. La régulation peut être assurée directement par les parents, ou confiée aux adolescent·es lorsque s'instaure une relation de confiance mutuelle. Plusieurs critères entrent alors en jeu : la limitation temporelle (par exemple ne pas dépasser une heure), l'établissement de priorités (terminer un niveau ou vaincre un « boss » avant d'arrêter), ou encore un système de rétribution/contrepartie (accorder du temps supplémentaire si l'adolescent·e respecte certaines conditions) (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022).

La troisième dimension interroge la manière dont ce temps est utilisé. Les parents peuvent craindre que leur enfant passe « trop de temps » devant l'ordinateur à jouer. Cependant, Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud montrent que les adolescent·es pratiquent un « enchâssement des usages numériques », c'est-à-dire

qu'ils et elles enchaînent, dans un temps relativement court, diverses activités : utilisation des réseaux sociaux, visionnage de vidéos, écoute de contenus musicaux, etc. (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022).

Ainsi, la gestion du temps de jeu peut être comprise comme une forme de responsabilisation des adolescent·es dans un loisir qui leur plaît, tandis que les parents ne disposent pas toujours des moyens de contrôler pleinement l'usage de ces médias.

e- Comment et à quoi les adolescent·es jouent

Afin de mieux comprendre ce qui attire les adolescent·es dans les jeux vidéo, nous examinerons dans cette sous-partie à la fois les types de jeux auxquels ils et elles jouent, ainsi que leurs modalités de pratique.

Tout d'abord, les sources consultées confirment l'existence d'une différence genrée dans les pratiques vidéoludiques. Si les trois documents mobilisés dans cette section l'attestent, c'est l'analyse de Lignon qui en propose le développement le plus approfondi. Elle montre que les préférences varient selon le genre : les filles déclarent jouer en moyenne à 15 types de jeux différents, contre 9 pour les garçons. Lignon émet l'hypothèse que, bien que les filles jouent en général moins fréquemment que les garçons, il leur est socialement plus accepté de s'adonner à des jeux dits « de garçons ». En revanche, pour les garçons, jouer à des jeux dits « de filles » reste mal perçu (Lignon, 2013). Ainsi, les filles peuvent à la fois jouer à des jeux considérés comme « féminins », « neutre » ou « masculins », tandis que les garçons se cantonnent davantage aux jeux qualifiés de « masculins » ou « neutres ». Cette analyse met en évidence une tendance des adolescent·es à se conformer aux attentes liées à leur genre. Il est également possible de le constater dans le choix des personnages : les garçons préfèrent incarner des protagonistes masculins, alors que les filles se déclarent plus ouvertes à jouer avec n'importe quel genre de personnage. Dans la pratique toutefois, les deux groupes optent majoritairement pour des personnages masculins, ce qui peut s'expliquer par le manque de parité dans les héros proposés par l'industrie vidéoludique (Lignon, 2013).

Concernant les partenaires de jeu, Coavoux souligne l'importance des frères et sœurs, notamment dans l'enfance, même si cette pratique diminue avec l'âge au profit des pairs et ami·es (Coavoux, 2019). Lignon apporte des nuances : les garçons privilégient par ordre de préférence jouer avec leurs ami·es, puis seul, ensuite avec leurs frères et sœurs, et enfin avec leurs parents. Les filles, au contraire, préfèrent d'abord jouer avec leurs frères et sœurs, puis avec leurs ami·es, ensuite seules, et en dernier avec leurs parents (Lignon, 2013). L'aspect convivial du jeu est donc plus marqué chez les filles, mais, de manière générale, les pratiques de jeu avec les parents restent marginales.

S'agissant des supports privilégiés, Mutatayi, Neybourger, Philippon et Guilbaud montrent que les adolescent·es jouent principalement sur ordinateur, PS4, PS5 ou Switch. L'usage du téléphone pour jouer est plus rare, réservé aux situations où les autres supports ne sont pas disponibles. Un passage symbolique s'observe souvent : à l'obtention de leur premier ordinateur personnel, les joueur·ses tendent à délaisser progressivement les consoles de salon. Les premiers contacts avec le jeu en ligne se font généralement via les consoles ou plateformes partagées entre ami·es,

avant de migrer vers l'ordinateur personnel (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022).

Quant aux genres de jeux, Lignon relève que les garçons privilégient les jeux de guerre (*Call of Duty*, *Medal of Honor*), de sport (*FIFA*, *Need for Speed*), ou de gangsters (*Grand Theft Auto*), ainsi que les jeux d'action-aventure tels qu'*Assassin's Creed*. Coavoux confirme leur intérêt pour les jeux de tir, de combat, de stratégie en temps réel et les jeux multi-joueurs en ligne (Coavoux, 2019). Mutatayi, Neybourger, Philippon et Guilbaud précisent que les adolescent·es jouent beaucoup aux « *battle royale* », où le but est d'être le dernier survivant face à des centaines de concurrent·es, comme dans *Fortnite* (PC, 2017) ou *Brawl Stars* (téléphone, 2018). Ces jeux, postérieurs aux études de Lignon et de Coavoux, rencontrent aujourd'hui un succès massif auprès des jeunes (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022).

Pour les filles, Lignon note une préférence pour les jeux humoristiques, de vie quotidienne ou de gestion (*Les Sims*), ainsi que pour les jeux de sport (*Just Dance*, *Pro Evolution Soccer*). Mutatayi, Neybourger, Philippon et Guilbaud ajoutent que les jeux en solitaire, comme *Dragon City* ou *Zelda*, figurent aussi parmi leurs favoris (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022). En revanche, les adolescents montrent peu d'intérêt pour les jeux de mode, de vie sentimentale ou de vie pratique, considérés comme « jeux de fille ». De leur côté, les adolescentes déclarent ne pas apprécier l'*heroic fantasy*, la vie pratique et la mythologie (Lignon, 2013).

En conclusion, la pratique vidéoludique est aujourd'hui très développée chez les adolescent·es et constitue un support important de socialisation. Les jeux vidéo offrent de nouveaux espaces de discussion, favorisent le développement d'aptitudes para-sociales et créent des thématiques communes qui renforcent les liens entre pairs. Selon Mutatayi et ses collègues, la construction psychique et identitaire des adolescent·es passe en partie par ces pratiques vidéoludiques. Les jeux vidéo participent à leur autonomisation et sont souvent utilisés comme une forme de récompense après un effort scolaire ou social (Mutatayi, Neybourger, Philippon, Guilbaud, 2022). La gestion du temps de jeu demeure un enjeu central : il s'agit de savoir quand jouer, sur des plages souvent limitées entre deux activités, et comment réguler cette pratique. Enfin, les différences genrées témoignent d'attentes sociales distinctes, mais révèlent également un désir partagé de jouer ensemble.

4- Les adolescent·es et les jeux de société

Les jeux vidéo présentent donc de nombreux attraits pour les adolescent·es. Mais, puisqu'ils constituent une forme particulière de jeu, il est pertinent de se demander s'ils représentent une exception ou si, plus largement, le jeu dans son ensemble, mais notamment le jeu de société, suscite l'intérêt des jeunes.

La notion de « jeu », dont les définitions sont multiples (cf. Introduction), désigne ici principalement les jeux de société. Les recherches sur le rapport des adolescent·es à ces pratiques étant rares, il a été difficile de trouver des sources spécifiques. Cette partie s'appuie donc notamment sur une vidéo produite par Arte, *Aimons-nous trop jouer ?* qui interroge un ludologue et un sociologue sur l'importance des jeux de société dans l'histoire humaine. Nous envisagerons également ce que le manque de données disponibles peut révéler.

a- Une histoire des jeux de société et de leur essor actuel

Selon un documentaire de la série scientifique 42 d'Arte, les jeux occupent depuis toujours une place importante dans les sociétés humaines. On en retrouve des traces dès la préhistoire, où ils contribuaient à la formation des communautés. Ils permettaient d'établir des règles communes, de renforcer la cohésion et de s'exercer à certaines compétences avant de les appliquer dans la réalité (Arte, 2022). Au fil du temps, les jeux se sont complexifiés et ont, pour beaucoup, servi à représenter la société, à s'y confronter symboliquement ou encore à résoudre des conflits de manière fictive (Arte, 2022).

Aujourd'hui, le marché du jeu de société connaît un essor considérable. Durant la pandémie de COVID-19, les entreprises du secteur ont vu leur chiffre d'affaires croître de 20 à 25 % (Arte, 2022). De nombreux événements autour du jeu se développent, tels que le Festival international des jeux de Cannes. Les fonctions du jeu restent proches de celles qu'il remplissait jadis : plonger dans une autre réalité, résoudre des problèmes fictifs, expérimenter de nouvelles situations, tout en évoluant dans un cadre sans véritable enjeu (Arte, 2022). Le jeu de société permet ainsi d'endosser un autre rôle, de développer certaines qualités — comme la combativité lors d'une partie — et d'explorer différents aspects de soi. En ce sens, il constitue un outil à la fois individuel et collectif, favorisant le développement de compétences sociales.

b- Jeux de société et adolescent·es : une histoire de compétences cognitives pour les scientifiques

Comme nous l'avons souligné dans une précédente section de ce mémoire (cf. IA2c), le développement des compétences sociales est essentiel chez les adolescent·es. Cela pourrait laisser penser que les jeux de société présentent, à cet âge, un intérêt particulier. Toutefois, les études portant spécifiquement sur le lien entre adolescent·es et jeux de société demeurent rares, ce qui empêche d'établir une corrélation solide entre ces deux aspects.

Les recherches disponibles sur les jeux de société abordent néanmoins d'autres dimensions, notamment leur rôle dans le développement cognitif. Selon Arte, en se concentrant sur les enfants et les nourrissons, les études montrent que le jeu contribue à l'acquisition de compétences cognitives, en offrant la possibilité d'appréhender l'environnement de manière fictive (Arte, 2022). Cette idée est également mise en avant par des institutions internationales comme les Nations Unies, qui considèrent le jeu comme une opportunité fondamentale, dont les enfants ne devraient pas être privé·es (Nation Unies, sans date).

En ce qui concerne les adolescent·es, les professionnel·les de l'éducation mettent en avant l'intérêt cognitif des jeux de société. À titre d'exemple, une thèse soutenue récemment par Léa Martinez (2023), financée par Asmodée, explore les compétences cognitives développées par les adolescent·es et jeunes adultes grâce aux jeux de société. Elle met en évidence des liens entre la pratique ludique et le développement, à court terme, de certaines fonctions, telles que l'attention visuelle ou les compétences logico-mathématiques. Toutefois, cette recherche ne confirme

pas le caractère durable de ces améliorations, mais insiste davantage sur le rôle du jeu de société dans la sociabilisation des participant·es (Martinez, 2023).

Les professionnel·les travaillant avec les adolescent·es — notamment les enseignant·es — soulignent également l'intérêt des jeux pour l'apprentissage. Plusieurs études montrent comment l'intégration d'éléments ludiques peut faciliter l'enseignement de notions scolaires, qu'il s'agisse de mathématiques (Clarté, 2016) ou d'éducation aux réseaux sociaux (Tripathi, Thakurta, Verma, 2023). Ce processus, appelé « ludification », est décrit par le ludologue Jens Junge : il consiste à introduire des mécanismes d'engagement ou de progression dans des tâches qui n'en possèdent pas à l'origine, afin de les transformer en expériences ludiques (Arte, 2022).

Ce modèle se rapproche du concept de *serious game* (« jeu sérieux » en français), qui se développe depuis plusieurs années. Michael et Chen, deux concepteurs de jeux vidéo, définissent le jeu sérieux comme « un jeu dont l'objectif premier est autre que le pur divertissement » (Michael, Chen, 2005). Ce concept recouvre à la fois des jeux de société et des jeux vidéo. Dans la recherche anglo-saxonne, plusieurs expérimentations ont proposé des *serious games* aux adolescent·es pour développer leurs compétences et leurs connaissances. Ces travaux portent sur des champs variés. Ainsi, une étude conduite par la psychologue Vlachopoulou et le professeur Missonier analyse l'usage d'un jeu sérieux dans une thérapie familiale. Ils observent que les adolescent·es sont d'abord attiré·es par le médium ludique (ici un jeu vidéo), mais qu'ils et elles se désengagent rapidement si le jeu ne correspond pas à leurs attentes initiales (Vlachopoulou, Missonier, 2018). Les jeux apparaissent donc comme un bon vecteur d'intérêt, du moins au départ, mais leur efficacité repose sur la pertinence du concept proposé.

L'essor des *serious games* est notable depuis quelques années et, bien que ce modèle s'applique à divers types de jeux, il demeure fortement associé aux jeux vidéo. Nous ne développerons pas davantage ce concept dans ce mémoire, ni les recherches cognitives qui l'accompagnent, car celles-ci envisagent le jeu principalement comme un médium de transmission d'informations. Or, notre analyse s'attache avant tout à sa dimension ludique et à la manière dont les adolescent·es entretiennent un rapport spécifique au jeu.

c- Le rapport des adolescent·es aux jeux de société : un intérêt pour passer le temps

Les études portant sur les adolescent·es et les jeux de société sont relativement récentes, ce qui laisse penser que ce domaine de recherche en est encore à ses débuts, bien qu'il suscite depuis quelques années un intérêt croissant.

Afin de recueillir des données sur le rapport des adolescent·es aux jeux de société, nous avons mené un questionnaire informel auprès d'anciens adolescent·es, aujourd'hui étudiant·es, ayant conservé une appétence pour le médium ludique. Les participant·es ont été interrogé·es sur leurs pratiques de jeux de société durant leur adolescence : jouaient-ils ou elles en famille ou entre ami·es, pour quelles raisons et à quels jeux ? Ce profil a été retenu car il permet de recueillir un regard rétrospectif sur l'adolescence, période révolue pour ces répondant·es. Le questionnaire, réalisé de manière informelle (quelques questions posées à des connaissances) sur une

courte période (un jour), a permis de collecter 13 réponses provenant de joueur·ses réguliers de jeux de société âgé·es de 22 à 35 ans. Bien que limité, cet échantillon offre quelques pistes d'analyse.

Les résultats indiquent que tou·tes les répondant·es ont joué à des jeux de société durant leur adolescence, même si, pour certain·es, ces pratiques étaient rares (par exemple, une partie par an lors d'une tradition familiale). L'entourage joue un rôle déterminant dans la fréquence de jeu : plusieurs répondant·es évoquent une pratique importante car leur famille « aimait beaucoup jouer », tandis que d'autres mentionnent une absence d'habitude ludique familiale, expliquant une faible pratique. Quelques rares participant·es se décrivent comme passionné·es, initiant régulièrement des moments de jeu avec leurs proches, parfois même en solitaire, faute de partenaires disponibles.

Les partenaires de jeu privilégiés sont principalement la famille : parents, grands-parents, cousins, frères et sœurs. Les camps de vacances constituent également des contextes favorables, parfois par obligation. L'un des répondants relate avoir beaucoup joué en camp scout. Plus rarement, des parties sont organisées avec des ami·es du collège ou du lycée, mais ces moments restent exceptionnels car d'autres activités (sorties, jeux vidéo) sont privilégiées. Dans ce cadre, le jeu de société apparaît comme un moyen d'occuper le temps, par exemple entre deux cours.

De manière générale, le jeu de société est perçu comme une activité de « dernier recours contre l'ennui ». Les répondant·es expliquent y avoir recours lorsqu'aucune autre activité n'était possible, notamment pendant les vacances, après un repas familial ou lors de moments de pause. Le caractère collectif et le temps nécessaire à ces pratiques expliquent aussi pourquoi la famille est le partenaire privilégié. Des témoignages personnels viennent illustrer cette tendance : l'une des répondantes explique que le jeu servait à patienter lors des coupures d'électricité dans une zone cyclonique, tandis qu'un autre évoque une pratique plus soutenue avant l'essor du numérique, faute d'autres distractions disponibles.

Les jeux pratiqués sont souvent les mêmes au sein d'une même famille. L'une des répondant·es cite l'exemple du *Trivial Pursuit*, joué au point que les questions finissaient par être connues. Les titres privilégiés sont donc des classiques largement diffusés : *Time's Up*, *Monopoly*, Jeu de l'oie, Petits chevaux, etc. Ce choix ne relève pas nécessairement de la qualité du jeu, mais plutôt de la facilité : éviter d'apprendre de nouvelles règles. La « praticité » dominait dans la sélection des jeux, notamment avec des titres faciles à transporter comme *Uno*, joués en vacances, en colonies ou à la plage. Les jeux de cartes classiques (belote, bataille, président, etc.) sont également appréciés pour leur polyvalence. Enfin, le choix des jeux varie selon les partenaires : les jeux d'enfance comme les *Petits chevaux* sont réservés à la famille, tandis que des jeux jugés plus « matures » comme *Le Loup-Garou de Thiercelieux* sont pratiqués avec les ami·es ou les cousins. Certains jeux familiaux comme *Time's Up* ou *Uno* peuvent quant à eux s'adresser à tous les groupes.

Enfin, les répondant·es affirment avoir moins joué durant leur adolescence que durant leur enfance. Cette diminution est attribuée à la montée en importance d'autres médiums, tels que les jeux vidéo ou les réseaux sociaux, qui ont progressivement relégué les jeux de société au second plan.

En somme, l'étude de l'intérêt des jeux de société dans l'histoire humaine met en lumière leur rôle dans le développement de compétences cognitives et sociales

utiles aux adolescent·es. Cependant, les témoignages recueillis montrent que leur pratique tend à diminuer à l'adolescence, au profit d'autres médias, notamment numériques. Les jeux de société deviennent alors une activité « de substitution », mobilisée lorsque d'autres options de loisirs sont indisponibles.

Pour conclure cette partie, il apparaît que les pratiques culturelles des adolescent·es reposent à la fois sur un héritage parental, sur de nouvelles pratiques émergentes (comme le numérique) et sur des habitudes qui se prolongent à l'âge adulte. Cette évolution s'accompagne toutefois d'une régression de certaines activités traditionnelles, comme la lecture, souvent concurrencée par d'autres médiums jugés plus attractifs. Les jeux vidéo, en particulier, occupent une place centrale, car ils favorisent l'autonomisation, la subjectivation et surtout la sociabilisation des adolescent·es. Quant aux jeux de société, malgré leurs bénéfices cognitifs, ils demeurent marginaux dans les pratiques culturelles adolescentes, réservés à des temps contraints ou perçus comme un moyen de lutter contre l'ennui.

Ainsi, si l'adolescence se caractérise par une intensité des pratiques culturelles, elle ne se traduit pas toujours par une appropriation des dispositifs culturels, comme les bibliothèques. La section suivante interrogera les raisons de cette relative désertion.

C-LE RAPPORT DES ADOLESCENT·ES AUX BIBLIOTHEQUES

Dans cette partie, nous poursuivrons notre réflexion sur les pratiques culturelles des adolescent·es, en nous intéressant plus particulièrement aux dispositifs culturels qui leur sont proposés, afin d'analyser l'usage qu'ils en font. Nous concentrerons notre propos sur les bibliothèques, sujet central de ce travail. Dans un premier temps, il s'agira de définir et d'analyser la fréquentation des bibliothèques par le public adolescent, en interrogeant la nature de cette venue et ses modalités. Dans un second temps, nous examinerons les facteurs expliquant la désertion de ces espaces par certain·es adolescent·es, en mettant en lumière, à travers leurs propres discours, les raisons de cette non-fréquentation.

1- Les publics adolescents désertent les bibliothèques

Afin de mieux comprendre la relation entre bibliothèques et publics adolescent·es, de nombreux·es auteur·ices ont mené des enquêtes auprès d'adolescent·es, qu'ils fréquentent ou non ces structures, dans le but de recueillir leur ressenti.

Pour étayer notre analyse, nous mobiliserons en premier lieu les travaux de Dahan, Labadie et Octobre, qui portent sur les médiations culturelles auprès de ce public. Nous nous appuierons également sur l'ouvrage *Les 11-18 ans et les bibliothèques municipales* de Repaire (sociologue) et Toutou (documentaliste, actuellement chargée de mission marketing à la bibliothèque de Sciences Po Paris). Nous convoquerons ensuite l'article *Cultures juvéniles et bibliothèques publiques* de Mariangela Roselli, maîtresse de conférences en sociologie, ainsi que celui de Poissenot, enseignant-chercheur en sociologie, *Publics et non-publics adolescents : les bibliothèques actrices et spectatrices de la sélection*. Enfin, nous analyserons l'article de Moreau, « Adolescence, lecture et bibliothèques publiques ».

a- Une désertion progressive dès 12 ans

Dans leur ouvrage, Dahan, Labadie et Octobre mettent en évidence un paradoxe : l'adolescence se caractérise par un développement important des activités culturelles, lié au besoin d'affirmation de soi que nous avons déjà évoqué. Pourtant, les adolescent·es se font rares dans les dispositifs culturels qui leur sont proposés (Dahan, Labadie, Octobre, 2014). Comme nous l'avons souligné lors de la définition d'un·e « adolescent·e » (cf. IA1a), c'est dès l'âge de 12 ans que la fréquentation des bibliothèques commence à diminuer. Pour Repaire et Toutou, une rupture plus nette apparaît avec l'arrivée du lycée. Autour de 14-15 ans, nombre de jeunes cessent complètement de fréquenter les bibliothèques municipales (Repaire, Toutou, 2010). La désertion est donc au cœur des pratiques adolescentes, alors même qu'ils constituent un public que les bibliothèques cherchent à attirer. Dès lors, pourquoi ce désengagement se manifeste-t-il ?

b- Des origines diverses, qui ne dépendent pas toujours des adolescent·es

Lorsqu'ils sont interrogé·es par Repaire et Touitou sur leur absence en bibliothèque, les adolescent·es restent souvent vagues dans leurs réponses et avancent des explications variées : manque de temps, désintérêt pour la lecture, etc. (Repaire, Touitou, 2010). Toutefois, selon ces auteur·ices, les causes de cette désertion ne reposent pas uniquement sur la responsabilité des jeunes.

En effet, deux points de vue se distinguent. D'une part, les adolescent·es eux-mêmes considèrent généralement être usager·es des bibliothèques, puisqu'une majorité y sont allé·es au moins une fois dans l'année écoulée. D'autre part, les professionnel·les, en se fondant sur leurs statistiques, estiment que ce public est largement absent de leurs espaces (Repaire, Touitou, 2010). Cette différence de perception engendre donc une lecture contrastée des pratiques, selon qu'elle émane des usager·es ou des bibliothécaires. Prendre le point de vue des bibliothécaires afin de comprendre cette deuxième lecture sera donc essentiel à notre sujet.

Par ailleurs, Poissenot souligne l'influence déterminante des origines sociales sur la fréquentation. Les enfants de parents ayant suivi de longues études présentent davantage de chances de continuer à fréquenter les bibliothèques (Poissenot, 2003). Repaire et Touitou confirment cette observation : les adolescent·es dont les parents utilisent régulièrement la bibliothèque tendent à y maintenir une fréquentation, même plus occasionnelle (Repaire, Touitou, 2010). Comme les diplômé·es de l'enseignement supérieur recourent davantage à la bibliothèque que les autres, il est logique que leurs enfants y soient plus présent·es, ne serait-ce que pour accompagner leurs parents.

Cependant, même lorsque certains publics conservent ce lien privilégié, il n'en demeure pas moins que la fréquentation globale des bibliothèques lors de l'adolescence connaît une baisse significative.

c- Le public adolescent n'est pas homogène

La baisse de fréquentation des bibliothèques n'est pas uniforme, car le public adolescent lui-même ne l'est pas. En effet, selon Repaire et Touitou, la fréquentation varie non seulement selon l'âge, mais aussi selon le genre (Repaire, Touitou, 2010).

Concernant le genre, les adolescentes sont davantage présentes en bibliothèque que les adolescents, ce qui peut être mis en relation avec le fait que les filles lisent en moyenne plus que les garçons.

Concernant l'âge, le public des 11-18 ans est particulièrement hétérogène, comme le soulignent Repaire et Touitou : les attentes et usages diffèrent selon les tranches d'âge. Ainsi, elles distinguent nettement les 11-14 ans, majoritairement collégien·nes, et les 17-18 ans, lycéen·nes. Les premiers fréquentent la bibliothèque principalement pour des activités de loisir — lire, emprunter des livres, ou discuter avec des ami·es — mais participent peu aux animations, souvent par manque d'information (Repaire, Touitou, 2010). Les lycéen·nes, en revanche, recherchent davantage un lieu de travail. Iels apprécient particulièrement la présence d'espaces différenciés : des zones « bruyantes » propices aux discussions ou aux animations, et des zones « calmes » dédiées au travail individuel. Cette distinction s'accompagne d'une représentation de soi : les lycéen·nes tendent à se percevoir comme des

« jeunes adultes », en opposition aux collégien·nes qu’iels associent encore au statut d’« adolescent·e » (Repaire, Touitou, 2010).

Un autre élément différenciateur réside dans la manière de fréquenter la bibliothèque. Repaire et Touitou observent que les visites « en solitaire » augmentent avec l’âge : 34 % des filles de 11-14 ans déclarent venir seules, contre 51 % entre 15 et 18 ans ; pour les garçons, les proportions passent de 44 % à 60 % selon les mêmes tranches d’âge. Ces chiffres montrent toutefois qu’une part importante de la fréquentation reste collective, ce qui confirme le rôle social et relationnel de la bibliothèque.

d- Ce que les adolescent·es viennent chercher en bibliothèque malgré tout

Dans son article, Roselli s’intéresse aux motivations des adolescent·es qui fréquentent les bibliothèques municipales et analyse ce qui suscite leur intérêt ou, au contraire, leur indifférence. Elle met d’abord en évidence l’importance du contexte et du hasard : de nombreux·ses adolescent·es viennent accompagnés·es d’amis·es ou passent simplement « de passage » (Roselli, 2014). Dans ce cadre, la bibliothèque apparaît avant tout comme un lieu de convivialité, parfois davantage que comme un espace centré sur les collections. Cela rejoint l’idée que les jeunes viennent rarement seul·es, en particulier aux plus jeunes âges.

Sur le plan scolaire, nous avons déjà souligné (cf. IA) que les lycéen·nes privilégient la bibliothèque comme un lieu d’étude et de concentration. Roselli confirme cette tendance et précise que ces publics apprécient aussi de pouvoir réviser en groupe (Roselli, 2014). De leur côté, Repaire et Touitou observent que, même si les lycéen·nes restent minoritaires, lorsqu’iels choisissent la bibliothèque comme lieu de travail, c’est également pour développer de nouvelles compétences en matière d’autonomie. Pour les jeunes issu·es de l’immigration, cette fréquentation représente en outre une opportunité d’améliorer leurs compétences scolaires et linguistiques (Repaire, Touitou, 2010).

Cependant, les études montrent aussi que, malgré ces usages positifs, persistent des sources de malaise qui entravent la fréquentation des adolescent·es. Nous examinerons ces freins dans la partie suivante.

2- Des facteurs de désertion variés

Dans leur article, Repaire et Touitou relaient plusieurs explications avancées par les adolescent·es pour justifier leur absence des bibliothèques. Certain·es évoquent de « petits désagréments », tels que l’éloignement géographique par rapport à l’école ou au domicile, ou encore des horaires d’ouverture jugés inadaptés (Repaire, Touitou, 2010). Si ces éléments ne constituent pas des facteurs déterminants, ils s’ajoutent néanmoins à une série de contraintes plus profondes, que nous allons maintenant détailler.

a- Des arguments liés aux collections

Le premier facteur mis en avant concerne les collections proposées par les établissements. Interrogé·es à ce sujet, les jeunes pointent en premier lieu les collections scientifiques, notamment les documentaires. Selon Poissenot, ces collections ne sont pas perçues comme suffisamment sérieuses ou adaptées aux besoins scolaires (Poissenot, 2003). De plus, d'après les entretiens menés par Repaire et Touitou, l'accès à Internet rend la bibliothèque moins attractive, puisque les adolescent·es estiment pouvoir y trouver toutes les informations pertinentes dont ils ont besoin (Repaire, Touitou, 2010). Roselli confirme cette idée en soulignant que les informations disponibles en bibliothèque municipale apparaissent souvent redondantes par rapport à celles accessibles en ligne (Roselli, 2014). Ainsi, la bibliothèque est de moins en moins perçue comme un lieu de travail pertinent, ses fonctions étant concurrencées par Internet.

Un second ensemble de critiques concerne les collections dites de « plaisir » (romans, mangas, bandes dessinées, etc.). Repaire et Touitou relèvent que les adolescent·es déplorent notamment le manque de suivi dans les séries, l'insuffisance de nouveautés, la brièveté des délais de prêt ou encore l'état parfois dégradé des ouvrages. Si ces arguments ne constituent pas les principaux motifs de désertion, ils renforcent néanmoins l'idée que d'autres canaux d'accès au livre — librairies, emprunts entre ami·es, échanges informels — apparaissent comme plus attractifs (Repaire, Touitou, 2010).

Enfin, un troisième obstacle réside dans la représentation même de la bibliothèque. Pour beaucoup de jeunes, celle-ci demeure associée avant tout au livre. Comme le soulignent Repaire et Touitou, les adolescent·es tendent à s'éloigner de la bibliothèque au moment où ils s'éloignent du livre (Repaire, Touitou, 2010). De son côté, Roselli observe que l'institution peut être perçue comme un espace relevant du monde adulte, de la culture légitime et du scolaire. Cette image peut exercer un effet repoussoir chez les adolescent·es en quête de loisirs, qui ne se reconnaissent pas toujours dans cette représentation (Roselli, 2014).

b- Une peur du regard des pairs et de la catégorisation

Un second facteur de désertion concerne la crainte du regard des pairs. Roselli, à travers ses entretiens, relève un malaise récurrent : les jeunes hésitent à évoquer leur fréquentation de la bibliothèque, de peur d'être associé·es à une activité jugée « honteuse » ou « ridicule » (Roselli, 2014). Cette perception découle de l'idée que la bibliothèque ne favorise pas la sociabilité avec les pairs. Or, l'adolescence étant une période où le groupe d'ami·es joue un rôle central dans la construction identitaire (cf. IA2c), venir en bibliothèque peut être perçu comme un « truc de paria », réservé aux « intellos », aux « marginaux » ou aux « paumé·es » (Roselli, 2010). Roselli ajoute qu'aller à la bibliothèque peut être vécu comme un frein à la socialisation adolescente, dans la mesure où cela empêche de partager des activités avec les pairs. La bibliothèque devient alors un espace de « liberté par défaut », fréquenté par celles et ceux qui peinent à s'intégrer dans la sociabilité de groupe (Roselli, 2014).

Un second aspect de cette crainte réside dans la dimension publique de la bibliothèque. Lieu de visibilité, elle expose les jeunes à être identifié·es par leur activité. Or, l'adolescence correspond à une période de construction identitaire : les

jeunes ne souhaitent pas être défini·es par une pratique unique, ni figé·es dans l'image de « celui ou celle qui va à la bibliothèque » (Roselli, 2014). Ce rejet rejoint donc le malaise déjà évoqué : si la fréquentation de la bibliothèque est perçue négativement par les pairs, l'exposition publique renforce l'inconfort des adolescent·es.

Face à cette situation, les jeunes développent diverses stratégies de défense. Poissenot souligne que, dans l'espace de la bibliothèque, les adolescent·es cherchent à observer ce que font les autres, tout en évitant d'être remarqué·es par les bibliothécaires ou leurs pairs (Poissenot, 2003). Roselli confirme que, pour se sentir à l'aise, iels privilégient une bonne connaissance des lieux afin d'éviter les interactions avec les adultes. Leur présence se limite souvent à un passage rapide, sans contact avec le personnel (Roselli, 2014). Une autre stratégie consiste à se rendre en groupe, afin de réinvestir la bibliothèque comme un espace de sociabilité et d'y trouver une forme de légitimité collective (Roselli, 2014).

Ces exemples montrent que la fréquentation des bibliothèques par les adolescent·es demeure ambivalente : être présent·e dans ces lieux peut être mal perçu non seulement par ceux qui ne les fréquentent pas, mais aussi par une partie de ceux qui les fréquentent.

c- Un rejet du règlement et du cadre imposé en bibliothèque

Le troisième facteur de désertion concerne le cadre réglementaire proposé par les bibliothèques. Poissenot souligne que les règles — ranger les livres, respecter le silence, etc. — sont perçues comme des obligations imposées, rappelant l'école (Poissenot, 2003). Roselli confirme cette observation : les adolescent·es interrogé·es qualifient la bibliothèque de « trop sérieuse » et estiment que ses règles, comme le silence ou la nécessité de chercher par soi-même, donnent l'impression d'une non-légitimité pour les jeunes qui s'y rendent, lesquels ne savent pas toujours comment se comporter (Roselli, 2014).

Alors que les adolescent·es cherchent à exercer leur autonomie, notamment dans leurs relations sociales, et remettent souvent en question les cadres établis (cf. IA2b et IA2c), la bibliothèque apparaît comme un lieu de contraintes où leur temps libre est fortement encadré. Roselli conclut que la bibliothèque est perçue comme un espace conçu par les adultes et pour les enfants, ce qui laisse les adolescent·es — ni enfants, ni adultes — sans repère ni reconnaissance dans cet environnement (Roselli, 2014).

d- Un lieu où les adolescent·es ne se sentent pas invité·es

Le quatrième facteur de désertion repose sur le sentiment de ne pas être bienvenu·es. Selon Moreau, certaines bibliothèques ne proposent pas de sections spécifiques pour les adolescent·es, ou ces sections sont mal situées dans l'établissement (Moreau, 2009). Cette organisation impose une dichotomie pour les adolescent·es et les professionnel·les : iels doivent appartenir soit à la section « jeunesse », soit à la section « adulte », sans espace intermédiaire. À un âge où la personnalité se construit, cette absence de zone intermédiaire conduit les adolescent·es à ne se sentir ni inclus·es dans les sections adultes, ni dans les sections enfants, iels refusant d'être « classé·es » dans une catégorie spécifique (Roselli,

2014). Repaire et Touitou confirment que la section adulte apparaît souvent trop étrangère aux goûts des adolescent·es (Repaire, Touitou, 2010).

Par ailleurs, les professionnel·les semblent parfois peu disponibles pour ce public. Selon Repaire et Touitou, les adolescent·es perçoivent les bibliothécaires comme distant·es et trop sérieux·ses (Repaire, Touitou, 2010). Roselli observe également que certains jeunes considèrent la bibliothèque comme un lieu destiné aux parents accompagnant leurs enfants, où iels ne se sentent pas légitimes ni reconnus (Roselli, 2014).

Enfin, ces manques de sections adaptées ou de valorisation du public adolescent peuvent refléter une absence d'initiative des bibliothécaires à inclure ces jeunes dans la fréquentation de l'établissement. Poissenot rapporte que certain·es adolescent·es se sentent « repoussé·es » par un accueil peu chaleureux (Poissenot, 2003). Dans l'enquête de Roselli, les lycéen·nes venant étudier en bibliothèque témoignent d'un sentiment de statut « extérieur », car iels ne participent pas à la lecture ou aux interactions avec le personnel comme le font les autres usager·es (Roselli, 2014). Moreau ajoute que la présence du public adolescent en bibliothèque dépend aussi de la volonté des professionnel·les à accueillir ou non ce public (Moreau, 2009).

Afin de conclure cette première partie, nous pouvons affirmer que l'adolescence se définit comme une période complexe, marquée par une recherche d'autonomie et de sociabilité, en particulier avec les pairs. Les adolescent·es ne constituent cependant pas un public homogène : leurs pratiques culturelles sont variées, mais elles participent le plus souvent à leur autonomisation et à leur socialisation. Ces dynamiques se manifestent notamment dans leurs pratiques vidéoludiques, souvent orientées vers les relations amicales, et dans les jeux de société, davantage inscrits dans la sphère familiale. À l'inverse, la lecture connaît un déclin à cet âge, ce qui semble pouvoir être mis en relation avec une baisse de fréquentation des bibliothèques.

Cette diminution est accentuée par différents facteurs de malaise que les adolescent·es disent ressentir dans ces structures. Reste alors une question centrale : les bibliothécaires ont-iels pleinement conscience de ces difficultés ? Quel regard portent-iels sur le public adolescent, et envisagent-iels des pistes pour transformer la relation entre les jeunes et les bibliothèques ?

Dans notre deuxième partie, il s'agira donc d'analyser le « point de vue professionnel » : comprendre comment les bibliothécaires perçoivent ce public, et si leur souhait est, ou non, de faire « revenir » les adolescent·es dans leurs établissements.

II- LE POINT DE VUE PROFESSIONNEL : RAPPORT AUX ADOLESCENTS, AUX ANIMATIONS ET AUX JEUX VIDEO ET JEUX DE SOCIETE

Cette deuxième partie s'intéresse au regard porté par les professionnel·les des bibliothèques sur les thématiques de ce mémoire. L'analyse repose principalement sur les entretiens et questionnaires que nous avons menés auprès de bibliothécaires jeunesse et de médiateurs numériques. Elle mobilise également la littérature professionnelle, afin de confronter et d'enrichir les propos recueillis, et de développer une compréhension plus globale des connaissances actuelles sur ces sujets.

Nous examinerons d'abord les relations que les bibliothécaires entretiennent avec le public adolescent, en précisant ce que recouvrent les métiers impliqués dans ce champ. Nous aborderons ensuite leur point de vue sur les animations destinées aux adolescent·es, avant d'interroger plus spécifiquement la place que peuvent occuper les jeux vidéo et jeux de société dans ces dispositifs.

A- CE QUE RECOUVRENT LES METIERS EN LIEN AVEC LES ADOLESCENTS EN BIBLIOTHEQUE

Dans un premier temps, il s'agira de préciser comment les bibliothécaires conçoivent leur relation aux adolescent·es. Constatent-ils une désertion de ce public ? Si oui, de quelle manière y répondent-ils ? Souhaitent-ils, et dans quelle mesure, favoriser leur retour en bibliothèque ?

Pour répondre à ces interrogations, nous nous appuierons sur les entretiens et le questionnaire menés auprès des professionnel·les. Nous mobiliserons également les analyses de Péclard et Ejarque – toutes deux professionnelles à la bibliothèque Marguerite Duras – ainsi que celles de Barbage, directrice de médiathèque. À cela s'ajouteront des perspectives plus originales, comme celles proposées par Le Guevel et Prost dans leur podcast *Deux connards dans un bibliobus*, qui aborde la question des adolescent·es du point de vue des professionnel·les. Enfin, nous citerons le travail publié dans *Lecture Jeunesse* de Garrouste, étudiante en bibliothèques et communication, dont la réflexion complète ce corpus.

1- Des professionnel·les qui se renseignent sur leurs publics

Nous pouvons tout d'abord constater que les professionnel·les se renseignent sur les publics adolescents de différentes manières, afin d'apprendre à les connaître. Cette démarche semble essentielle pour des personnes passionnées, soucieuses de comprendre les raisons de la désertion de ce public.

a- Une définition des adolescent·es qui s'appuie sur la recherche

Dans l'introduction de leur chapitre, Péclard et Ejarque décrivent l'adolescence à partir de définitions sociologiques. Elles citent notamment plusieurs chercheur·ses, comme Agnès Thiercé, docteure en histoire, afin de proposer une définition proche de celle présentée en première partie de ce travail (cf. IA). L'adolescence y est décrite comme une période floue, qui n'est pas seulement un moment de développement corporel, mais aussi une construction sociale. Elle concerne, selon elles, les jeunes de 13 à 20 ans (Péclard, Ejarque, 2015). Pour Garrouste, il est essentiel de connaître les pratiques culturelles des adolescent·es si l'on souhaite travailler avec elleux, car cela permet de développer des stratégies adaptées pour les atteindre directement (Garrouste, 2017).

Ces conseils sont largement suivis par les professionnel·les interrogé·es. Ainsi, lorsqu'il leur est demandé de définir ce qu'est un·e adolescent·e, des similitudes apparaissent entre leurs réponses et celles proposées par les chercheur·ses. Même si certain·es reconnaissent ne pas se sentir pleinement légitimes (précisant qu'iels ne sont ni sociologues ni médecins), cinq des huit personnes rencontrées affirment avoir mené des recherches sur ce public afin de mieux le comprendre. Parmi ces cinq, toutes sont bibliothécaires avec une mission spécifique auprès des adolescent·es, ou bien ludothécaires. À noter que l'une d'entre elles occupe également une fonction de médiatrice dans un module d'accueil des publics adolescents, afin de former d'autres professionnel·les. En revanche, les médiateurs et médiatrices numériques semblent moins renseigné·es, peut-être parce que leur métier ne se centre pas sur un public particulier ni sur un seul équipement, comme c'est le cas pour les jeux de société ou les bibliothécaires.

Il ressort de leurs propos deux grandes approches pour définir l'adolescence :

- L'adolescence comme étape biologique, marquée par la puberté et l'évolution du corps, située entre 11 et 20 ans. Les professionnel·les décrivent les changements corporels observés : les jeunes grandissent, « sentent mauvais à cause des hormones », et connaissent des difficultés à maîtriser leur corps en transformation.
- L'adolescence comme expérience sociale, liée aux vécus spécifiques de cette période : les premiers amours, la densité du travail scolaire, les examens, l'importance du groupe d'am·ies, les oppositions et expérimentations, ou encore la recherche identitaire.

Combinés, ces deux constats permettent de définir l'adolescence comme une période de transition où l'enfant devient adulte. Tous les professionnel·les interrogé·es insistent sur ce caractère transitoire. Un interrogé indique : « Tu veux plus être considéré comme un gamin, mais pas encore être considéré comme un adulte... Avoir les avantages sans les inconvénients quoi ! ». Une autre enquêtée souligne que ces deux dimensions — le corps et l'esprit en mutation — sont intrinsèquement liées et doivent être pensées ensemble pour comprendre ce qui se joue à cet âge.

***b- Être bibliothécaire et travailler avec les adolescent·es :
surtout une « vocation »***

Le fait que les professionnel·les prennent le temps de se renseigner sur les adolescent·es révèle également une dimension soulignée par Barbage dans son compte-rendu. Alors qu'elle décrit une animation destinée aux jeunes à la bibliothèque de l'Odyssée de Lomme, elle affirme que c'est avant tout la passion des bibliothécaires qui permet de proposer et d'animer de tels ateliers (Barbage, 2015). Cette idée est partagée par d'autres auteur·rices et se retrouve également dans les témoignages recueillis.

Bien que les adolescent·es soient souvent considéré·es comme un public « difficile » en bibliothèque, les professionnel·les qui travaillent directement avec elleux expriment, lors des entretiens, un véritable intérêt pour ce groupe. Certain·es justifient leur investissement en affirmant ne pas percevoir de problème particulier avec les jeunes, contrairement à certain·es collègues. D'autres reconnaissent que c'est un public parfois complexe, mais soulignent qu'ils apprécient justement de leur proposer des animations spécifiques. Ces propos sont particulièrement présents chez les médiateurs et médiatrices numériques, tandis que plusieurs bibliothécaires expriment avec enthousiasme leur passion pour ce public. Quatre professionnelles, notamment, m'ont interrogée sur mes motivations et sur mon choix de cibler les adolescent·es, avant de partager à leur tour leur plaisir à travailler auprès d'elleux.

Barbage développe l'idée que travailler avec les jeunes implique d'adopter un nouveau mode de relation aux usager·es, où les animations doivent allier loisir et formation. Cela nécessite d'observer les publics, de s'interroger sur ceux qui fréquentent ou non la bibliothèque, et de réfléchir à la manière de les amener vers les collections, en misant notamment sur l'innovation. Ces démarches supposent souvent une grande créativité : les bibliothécaires n'ayant pas toujours de budget dédié, iels doivent « bricoler » avec les moyens disponibles et apprendre sur le terrain (Barbage, 2015). La curiosité à l'égard de ces publics apparaît donc comme une qualité indispensable pour proposer des actions innovantes et adaptées.

L'intérêt sincère porté aux adolescent·es favorise aussi la relation entre bibliothécaires et jeunes. Garrouste souligne l'importance d'entretenir des relations de type « pair à pair », permettant de créer un lien de confiance (Garrouste, 2017). Cette proximité, presque comparable à celle d'un proche, est également mise en avant par les professionnel·les interrogé·es, qui y voient des bénéfices à la fois pour les adolescent·es et pour elleux-mêmes. Certain·es expliquent par exemple qu'apprendre le prénom de chaque jeune fréquentant la bibliothèque constitue une manière simple mais essentielle de créer du lien et de témoigner de l'importance de chacun·e. Cette démarche est jugée particulièrement pertinente dans des quartiers populaires, où la fréquentation des lieux culturels est moins habituelle. Comme le résume une enquêtée, reconnaître individuellement les adolescent·es, c'est leur donner une légitimité dans ces espaces.

Un autre professionnel évoque le fait que certains jeunes perçoivent les bibliothécaires « comme des potes », ce qui réduit la distance hiérarchique et l'image d'autorité. Cette approche favorise un sentiment de légitimité pour les adolescent·es, qui se sentent plus à l'aise dans la bibliothèque. Les professionnel·les, de leur côté, apprécient cette relation plus apaisée : iels constatent que les jeunes adoptent des comportements plus respectueux lorsqu'un lien de confiance est établi. De plus, comme le rappelle Garrouste, cette proximité permet de transmettre plus

facilement des informations sur les activités de la bibliothèque, et favorise ainsi la participation des jeunes aux animations (Garrouste, 2017).

c- Un profilage des adolescent·es fréquentant la bibliothèque par les professionnel·les

Lors de notre premier entretien, un professionnel a répondu à la question « Pour vous, un·e adolescent·e, qu'est-ce que c'est ? » par : « en bibliothèque, c'est le public qu'on perd ». Cette affirmation illustre la conscience qu'ont les bibliothécaires de la désertion des jeunes. De nombreuses études professionnelles s'attachent en effet à analyser ce phénomène. Garrouste, par exemple, s'appuie sur une enquête menée par la Bibliothèque Publique d'Information (BPI) auprès des 11-18 ans pour mieux comprendre leurs pratiques et leurs rapports aux bibliothèques (Garrouste, 2017).

Lorsque les professionnel·les interrogé·es évoquent les adolescent·es fréquentant leur structure, une tendance au profilage global apparaît dans un premier temps. La plupart affirment que la bibliothèque est perçue par les jeunes comme un lieu de sociabilisation : iels viennent en groupe pour travailler, passer du temps, ou encore « dragouiller », selon l'expression de trois répondant·es. Ces définitions reflètent une observation générale, qui reste parfois superficielle.

Dans un second temps, les professionnel·les affinent leur analyse en décrivant les spécificités propres à leur établissement. Cependant, les profils évoqués se rejoignent : les jeunes sont souvent perçu·es comme venant « du coin », à proximité des collèges et lycées, et fréquentant la bibliothèque principalement pour occuper leur temps libre.

Ce profilage « par structure » semble constituer un outil d'adaptation : en comprenant les habitudes locales, les bibliothécaires ajustent leurs propositions d'accueil ou d'animation. Plusieurs entretiens confirment cette démarche empirique : certain·es expliquent avoir testé des activités, observé les réactions, puis modifié leurs offres. Ainsi, une bibliothèque a décidé de proscrire les jeux vidéo solo, car les jeunes, toujours en groupe, les refusaient systématiquement.

Néanmoins, lors de la question du profilage, beaucoup d'interrogé·es marquent une hésitation, mesurent leurs propos ou précisent qu'il ne s'agit que de « généralités ». Cette prudence traduit une volonté de ne pas réduire les adolescent·es à une catégorie homogène, mais au contraire de reconnaître leur diversité de comportements et de pratiques. Les répondant·es illustrent souvent leurs propos par des contre-exemples : « Les adolescent·es viennent généralement en groupe, mais cette usagère fréquente régulièrement la bibliothèque seule. »

De ces témoignages émerge une distinction implicite entre deux grandes catégories de publics :

- Les publics nombreux mais peu familiers des lieux : jeunes venant rarement, souvent en groupe, que les professionnel·les connaissent peu. Ces publics, plus visibles, transgressent parfois les règles, notamment parce qu'iels ne maîtrisent pas les codes du lieu.
- Les publics familiers : adolescent·es connu·es individuellement des bibliothécaires, fréquentant la bibliothèque de manière régulière, souvent seul·es. Numériquement moins représenté·es, iels font l'objet d'une analyse

plus fine, car leurs comportements et habitudes sont mieux identifiés. Par exemple, un médiateur décrit avec précision deux cousins venant chaque vendredi jouer à *Fifa* avec leurs ami·es : il connaît leurs jours de présence, leurs relations, et peut décrire les comportements réguliers observés pendant leurs parties.

Ces observations montrent que, si les professionnel·les des adolescent·es s'attachent à mieux comprendre ce public, leur analyse oscille entre une vision générale et une attention individualisée. Cette tension soulève une question centrale : les bibliothécaires constatent-ils une véritable « désertion » des jeunes, ou bien une transformation des usages de la bibliothèque ? C'est ce point que nous examinerons dans la sous-partie suivante.

2- Les usages et non-usages de la bibliothèque par les adolescent·es, d'après les professionnel·les

En adoptant le point de vue des adolescent·es, les professionnel·les constatent également le manque d'attrait de l'offre proposée en bibliothèque par rapport aux attentes et aux pratiques de ce public. Cette sous-partie vise à analyser ce que les bibliothécaires observent quant aux usages, ou au contraire aux non-usages, de leurs structures par les adolescent·es.

a- Les professionnel·les confirment les constats scientifiques sur la désertion

Les bibliothécaires partagent largement les analyses formulées par les chercheur·euses concernant la désertion des adolescent·es. Péclard et Ejarque, dans leur chapitre, rejoignent les constats déjà présentés dans la première partie de ce mémoire. Selon elles, les jeunes apprécient peu la bibliothèque, car ils·et elles ne souhaitent pas s'y faire remarquer et préfèrent des espaces favorisant une sociabilisation avec leurs pairs — ce que les bibliothèques peinent à offrir. Le partage culturel et la découverte de lectures jouent pourtant un rôle important à cet âge, mais les adolescent·es se tournent vers d'autres canaux que la bibliothèque, jugée peu adaptée à leurs pratiques. Le numérique, par exemple, y reste souvent marginal, tandis que le support papier y demeure dominant (Péclard, Ejarque, 2015).

Garrouste insiste également sur la perception « trop sérieuse » des bibliothèques, où règnent le silence et une multitude de règles, ce qui contribue à éloigner les adolescent·es (Garrouste, 2017). Cette analyse est renforcée par Le Guevel et Prost dans leur podcast, qui soulignent qu'une autorité trop affirmée entraîne un manque d'écoute de la part des jeunes. Selon eux, juger leurs pratiques ne les conduit pas à les modifier, mais les incite au contraire à contourner les interdits par des subterfuges. Ces propos rejoignent les observations déjà relevées (cf. II A1b) : une relation de « pair à pair » favorise davantage le lien entre professionnel·les et adolescent·es que l'incarnation d'une autorité éducative, rôle que les jeunes n'attendent pas des bibliothécaires (Le Guevel, Prost, 2024).

Ces constats amènent les professionnel·les à s'interroger non seulement sur les raisons de cette désertion, mais aussi sur les moyens d'y remédier. Péclard et Ejarque

citent, à ce titre, une enquête réalisée dans des bibliothèques canadiennes visant à identifier les freins à la fréquentation, mais aussi les leviers susceptibles d'attirer de nouveau les adolescent·es (Péclard, Ejarque, 2015). Dans la même logique, Garrouste rappelle l'importance pour les bibliothécaires d'analyser les pratiques culturelles des jeunes : la manière dont ils et elles utilisent les espaces, selon leur genre, leurs profils sociaux et leurs habitudes de fréquentation (Garrouste, 2017). Observer et comprendre ces usages constitue un préalable essentiel pour proposer des actions adaptées et attractives.

Enfin, pour Garrouste, la désertion progressive des bibliothèques traduit avant tout un déficit de communication. Les bibliothèques souffrent, auprès des adolescent·es, d'une image négative qui se renforce au fil de leur parcours scolaire. Ce désengagement s'opère en deux temps : d'abord à l'entrée au collège, où une partie des jeunes s'éloigne déjà de la bibliothèque, puis au lycée, où la majorité cesse complètement de la fréquenter. Selon elle, le véritable enjeu réside donc dans la transformation de cette image, afin de susciter un regain d'intérêt et favoriser le retour des adolescent·es vers les bibliothèques (Garrouste, 2017).

Les bibliothécaires n'ont pas été sollicités sur les raisons pour lesquelles les adolescents désertent les bibliothèques durant les entretiens, car cela est très documenté dans la littérature professionnelle.

b- L'usage de la bibliothèque comme lieu d'attente

Dans une partie précédente (cf. IC1d), nous avons montré pourquoi les adolescent·es fréquentent les bibliothèques, selon leurs propres témoignages. Deux comportements principaux peuvent être distingués : venir dans une perspective scolaire, ou bien « être de passage ». Ces deux pratiques sont également relevées par les professionnel·les.

Ainsi, selon Péclard et Ejarque, les jeunes sont effectivement présent·es pour travailler, généralement en groupe, à la veille d'examens importants (Péclard, Ejarque, 2015). Cette analyse est également partagée par certain·es professionnel·les disposant, dans leurs établissements, d'espaces de travail spécifiques, tels que des « carrels » : des espaces clos de la bibliothèque équipés de tables et de chaises. Ils et elles observent que cette pratique concerne surtout les lycéen·es, qui, en dehors de ces périodes, ne fréquentent guère la bibliothèque.

Par ailleurs, nombre de professionnel·les interprètent la présence des adolescent·es en bibliothèque comme un usage de type « lieu d'attente ». Ces observations semblent corrélées à un élément mis en évidence lors des entretiens : les jeunes viennent souvent par « effet d'aubaine », parce que la bibliothèque est située à proximité de leur établissement scolaire ou d'un lieu de loisirs qu'ils et elles privilégient, comme une salle de sport. Sur l'ensemble des professionnel·les interrogé·es, une seule affirme que des adolescent·es fréquentent la bibliothèque sans disposer d'un lieu qui leur soit spécifiquement destiné à proximité. Toutefois, cette situation s'explique sans doute par le fait qu'un espace dédié aux jeunes existait auparavant, mais qu'il a récemment fermé. Les autres professionnel·les confirment lors des entretiens : la fréquentation adolescente est – au moins en partie – liée à la proximité d'un collège, d'un centre sportif, etc. Les jeunes sont alors décrit·es comme des usager·es « passif·ves », qui viennent « entre deux cours » ou pour

« passer le temps ». Comme nous l'avons déjà indiqué (cf. IC1d), « la bibliothèque est alors pour les adolescent·es un lieu où la convivialité prime sur les collections ».

Enfin, certain·es usager·es adolescent·es, identifi·es comme réguli·es par les professionnel·les, témoignent d'un usage plus « classique » de la bibliothèque. Ces jeunes s'installent pour lire ou emprunter des ouvrages. Péclard et Ejarque soulignent d'ailleurs que des adolescent·es recourent effectivement au prêt, comme les autres usager·es, parfois à des fins scolaires (Péclard, Ejarque, 2015).

c- Le manque d'usage des collections

Cependant, lors de nos entretiens, de nombreux·ses professionnel·les attestent que les collections destinées aux adolescent·es ne sont pas utilisées. Ainsi, en plus de l'exemple évoqué dans notre introduction (cf. Introduction), plusieurs professionnel·les confirment que les fonds adolescents sont peu empruntés. Si certain·es se montrent parfois évasif·ves lors de leurs premières réponses, ils et elles acceptent par la suite de développer leur réflexion sur le (non-)usage de ces collections. Ce constat apparaît néanmoins nuancé au regard des résultats du questionnaire : parmi les neuf interrogé·es disposant de collections adolescentes, sept déclarent que le fonds est « moyennement » utilisé ; un·e affirme qu'il l'est « un peu » ; et un·e dernier·e qu'il ne l'est « pas du tout ». Étant donné qu'il s'agit d'une réponse déclarative, il peut être difficile de se positionner, certain·es préférant peut-être la neutralité du « moyennement ». Toutefois, en comparaison avec les statistiques d'emprunt des collections pour enfants – souvent très élevées –, les professionnel·les reconnaissent que les adolescent·es sont moins présent·es, ce qui traduit une relative désertion de ce public.

Certaines tentatives émergent néanmoins, de la part des professionnel·les, pour stimuler l'emprunt des collections adolescentes. Pour ce faire, la mise en valeur du fonds ou la réorganisation des collections sont souvent mises en place, avec toutefois peu de résultats. On peut citer, par exemple, une structure qui a choisi de classer les ouvrages adolescent·es par genres (fantasy, romance, etc.). Cette approche n'a pas semblé encourager davantage d'emprunts. Une autre bibliothèque a décidé de rapprocher le fonds adolescent du fonds adulte, afin que les adultes puissent également y emprunter : cette stratégie a effectivement accru le nombre de prêts, mais sans augmenter la fréquentation adolescente. Une des professionnel·les interrogé·es rapporte cependant qu'en ayant renouvelé le fonds, modifié le mobilier et réorganisé l'espace, elle a observé une hausse de la présence des adolescent·es ainsi qu'une augmentation des emprunts. Cela pourrait constituer une piste pour renforcer leur fréquentation ? La question reste ouverte, car elle est la seule à confirmer ce résultat.

Ainsi, l'enjeu de l'emprunt des collections n'est pas toujours considéré comme prioritaire par les professionnel·les : certain·es ne le remarquent pas, tandis que d'autres l'identifient et cherchent à y répondre. Les solutions mises en œuvre n'ont cependant pas toujours pour objectif explicite « d'amener » les adolescent·es dans la bibliothèque.

Les professionnel·les dressent donc de nombreux constats concernant la venue ou non des adolescent·es dans leurs établissements. Les résultats, en particulier sur les usages et non-usages des bibliothèques municipales, invitent à s'interroger sur

ce que « faire venir » les adolescent·es en bibliothèque signifie pour les professionnel·les, et sur la manière dont, plus globalement, ils et elles conçoivent leurs rapports aux jeunes.

3- Les rapports qu'ont les professionnel·les aux adolescent·es

Lorsque la question de l'usage, ou du non-usage, de la bibliothèque est abordée avec les adolescent·es, nous avons montré dans la première partie de ce mémoire (cf. IC1c) que leur point de vue diffère de celui des professionnel·les. En effet, d'après Repaire et Touitou, les jeunes se considèrent comme usager·ères de la bibliothèque, car la majorité y est allé·es au moins une fois au cours de l'année écoulée (Repaire, Touitou, 2010).

Chez les professionnel·les, nous avons observé que beaucoup constatent un manque de fréquentation des adolescent·es dans leurs locaux (cf. IIA1c et IIA2c), car ces derniers n'empruntent que modérément les collections qui leur sont destinées. Une grande partie de ce mémoire a analysé le rapport des adolescent·es aux bibliothèques et aux bibliothécaires. Cependant, les réponses recueillies suggèrent que les bibliothécaires n'adoptent pas le même point de vue et ne partagent pas le même rapport aux jeunes. Il s'agira, dans cette sous-partie, de s'interroger sur ces différences de perception.

a- Des définitions différentes de « faire venir » les publics adolescent·es en bibliothèque

Lorsque les professionnel·les sont interrogé·es sur la venue ou le non-usage des adolescent·es en bibliothèque, il apparaît que beaucoup considèrent ces jeunes comme peu présent·es dans leur structure. Cependant, lorsque l'on détaille les modalités permettant de constater cette absence, des différences d'analyse apparaissent selon les établissements.

Il est possible de distinguer plusieurs grandes approches. Tout d'abord, certain·es bibliothécaires considèrent que les collections adolescentes ne sont pas suffisamment empruntées, ce qui témoigne de l'absence des jeunes dans leurs locaux. Ils citent alors le taux de rotation, généralement plus faible que celui des collections pour enfants, ainsi que des ouvrages qui ne sont jamais empruntés. Pour d'autres, c'est le nombre d'inscrit·es qui révèle cette désertion. Par exemple, un·e des professionnel·les interrogé·es indiquait que peu de cartes d'abonnement pour les 12-18 ans étaient actives avant l'intégration des jeux vidéo à la bibliothèque. Depuis, le nombre des abonnements pour les adolescent·es a considérablement augmenté. Enfin, certain·es médiateur·rices observent la désertion des jeunes à travers leur faible participation aux animations qui leur sont proposées.

Ces différentes approches produisent des chiffres d'accueil variés, mais convergent souvent vers deux constats : d'une part, la désertion de ce public, et d'autre part, la recherche de solutions pour le faire « re »venir, selon leur terminologie. Ces réponses indiquent que les bibliothécaires s'appuient sur des données fournies par le SIGB : taux de rotation, emprunts par carte, nombre d'inscrit·es, etc. Ces informations leur permettent d'avoir des chiffres à analyser.

Un amalgame apparaît souvent, notamment dans les réponses au questionnaire fourni aux professionnel·les. Deux questions permettent de différencier la présence des adolescent·es dans les locaux de la bibliothèque et l'usage effectif des collections qui leur sont mises à disposition. La majorité des professionnel·les répondent de manière similaire aux deux questions : par exemple, si les adolescent·es sont moyennement présent·es dans les locaux, ils et elles empruntent également « moyennement » les collections. Or, une autre question interroge sur les pratiques des jeunes dans la bibliothèque. La plupart des répondant·es précisent que les adolescent·es sont présents pour discuter ou travailler – des activités nécessitant d'être dans le lieu – mais rarement pour emprunter les collections. Une différence devrait donc apparaître entre la présence dans les locaux et les emprunts. Cela révèle un amalgame chez les professionnel·les : si iels ne surveillent pas attentivement les adolescent·es, « venir » en bibliothèque est associé uniquement à une activité chiffrée en lien avec les collections.

Parmi les bibliothèques interrogées, deux structures ont cependant précisé que les adolescent·es fréquentaient activement leurs locaux. Les professionnel·les ont indiqué que la population qu'iels desservaient était majoritairement jeune, ce qui explique en partie la présence importante des adolescent·es. Iels montrent ainsi que, pour les jeunes, « venir » en bibliothèque consiste avant tout à profiter des espaces.

b- Des conflits entre professionnel·les et adolescent·es ?

La question de « faire revenir » les adolescent·es en bibliothèque, ou du moins de les accepter, ne semble cependant pas partagée par tous les professionnel·les. En effet, dans leur podcast, Le Guevel et Prost affirment que certain·es bibliothécaires n'apprécient pas les adolescent·es, car iels n'aiment pas l'oisiveté dont iels font preuve dans leurs locaux (Le Guevel, Prost, 2024). Toutefois, bien que ce conflit soit souvent mis en avant, il apparaît plus nuancé dans les réponses que nous avons recueillies.

Il existe effectivement des tensions entre professionnel·les et adolescent·es. Ces conflits peuvent se manifester dans la perception que certain·es adultes ont des jeunes, telle que décrite par Péclard et Ejarque. Elles relèvent que les adolescent·es sont parfois perçu·es comme « bruyant·es », « mou·es », « manquant de respect » ou « désintéressé·es » (Péclard, Ejarque, 2015). Ces perceptions rejoignent le point de vue que peuvent avoir certain·es professionnel·les sur certains adolescent·es. Lors des entretiens, à la question « Comment sont les rapports entre vos collègues et les adolescent·es ? », une large part des répondant·es a reconnu l'existence de frictions. Selon Le Guevel et Prost, ces tensions peuvent provenir du fait que les bibliothécaires trouvent que les adolescent·es remettent en question des règles parfois jugées injustes (Le Guevel, Prost, 2024). Les interrogé·es confirment ces observations et ajoutent que certain·es collègues ne savent pas toujours comment aborder ces publics (parfois en étant trop sévères), ou qu'iels ne les apprécient pas et les perçoivent comme trop incivilisé·es. La venue des adolescent·es en groupe semble également être une source de problème. Une des professionnel·les a expliqué que certains mobiliers de la bibliothèque avaient dû être modifiés pour rester sous la surveillance des bibliothécaires, car les adolescent·es s'en servaient pour grimper dessus.

Les conflits majeurs restent cependant rares. Parmi les répondant·es, seules trois structures ont signalé de grandes difficultés, telles que « déplacer le mobilier

près des sorties de secours » ou « jouer à celui qui sera expulsé le plus vite ». Ces comportements peuvent être interprétés comme une volonté de tester les limites, inhérentes à cet âge (cf. IA2b). La moitié des professionnel·les interrogé·es considèrent ne pas rencontrer de difficultés avec les adolescent·es. Ces réponses peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs : certaines bibliothèques accueillent peu d'adolescent·es, limitant ainsi les risques de conflit ; par ailleurs, certain·es professionnel·les peuvent minimiser les incidents. Par exemple, une répondante expliquait que les adolescent·es de son établissement étaient très varié·es et qu'il était difficile de déterminer s'il existait réellement des problèmes, alors que nous étions en entretien dans la salle de jeux vidéo pendant un temps d'ouverture au public. Après être sortie de la salle, où se trouvaient des adolescent·es, elle indiquait observer régulièrement des incivilités et que de nombreux agents s'en plaignaient. Cela montre une volonté de ne pas attribuer la responsabilité de certains actes isolés à l'ensemble du public adolescent·es. Enfin, certain·es professionnel·les soulignent ne pas rencontrer de conflits eux-mêmes, contrairement à certain·es de leurs collègues. Tout laisse à penser que pour un petit groupe de jeunes bruyant·es, la plupart des adolescent·es sont abordables, bien que timides, et essaient de respecter les règles. Seuls les plus visibles se confrontent aux structures. Pour reprendre l'analyse du profilage des adolescent·es par les professionnel·les (cf. IIA1c), il semble que les groupes peu familiers des lieux posent problème, tandis que certain·es professionnel·les valorisent les adolescent·es « régulier·es » et agréables.

À la lumière de ces deux visions des adolescent·es, se développe ce que Le Guevel et Prost décrivent comme « le clan des gentils et des méchants ». Le « clan des gentils » regroupe les bibliothécaires compatissant·es avec les adolescent·es, qui cherchent à les aider à se sentir à l'aise dans la structure. Le « clan des méchants » rassemble les collègues qui ont des difficultés avec les adolescent·es (Le Guevel, Prost, 2024). Selon ces auteurs, cette structuration de l'équipe ne peut pas fonctionner durablement et il est nécessaire que tous·tes soient à l'aise avec les jeunes. Dans les structures rencontrant de grandes difficultés, certain·es professionnel·les ont mis en place des formations collectives. Ainsi, deux interrogé·es ont confirmé avoir développé une « charte des conflits » liée à l'accueil des adolescent·es. Ces chartes, élaborées par des groupes de travail, visent à permettre à tous·tes les professionnel·les d'une même structure de savoir comment réagir face à différents cas de figure et de se sentir plus à l'aise grâce à des exemples concrets.

Pour conclure cette sous-partie, nous pouvons constater que la perception et le vécu de la bibliothèque ne sont pas toujours adaptés aux adolescent·es, ce que les bibliothécaires reconnaissent. Iels cherchent alors à comprendre la désertion de ce public, qui leur tient souvent à cœur, mais aussi à y remédier. Les professionnel·les sont nombreux·ses à rechercher des solutions pour « faire venir » les adolescent·es, lesquelles varient selon ce que signifie « faire venir » pour chacun·e. Pour certain·es, cela passe par une révision des collections, tandis que pour beaucoup, il s'agit de trouver une autre solution pour répondre à cette désertion.

B- LE RAPPORT DES BIBLIOTHECAIRES AUX ANIMATIONS POUR ADOLESCENT·ES

Dans la première partie de ce mémoire (cf. IB3), nous avons montré que le jeu vidéo occupe une place importante dans les pratiques culturelles des adolescent·es. Cette tendance entraîne certaines évolutions, telles qu'une régression de la lecture ou des jeux de société, activités souvent pratiquées pour passer le temps entre ami·es. De plus, de nombreux·ses professionnel·les indiquent que les adolescent·es fréquentant les bibliothèques réalisent des activités similaires (cf. IIA), c'est-à-dire passer du temps et rester avec des ami·es.

Face au constat de désertion des adolescent·es, les professionnel·les cherchent fréquemment des solutions pour les faire (re)venir en bibliothèque. Outre la réorganisation des fonds (cf. IIA2b et c), iels se tournent vers les animations proposées dans les établissements. Encourager les adolescent·es à jouer aux jeux vidéo ou aux jeux de société constitue ainsi une stratégie potentielle pour favoriser leur fréquentation.

Pour la rédaction de cette partie, nous nous sommes appuyé·es sur les analyses de Garrouste et Barbage, ainsi que sur les témoignages de plusieurs conservateur·rices, notamment Piffault, Meneghin, Legendre, Swiatek, et Gorsse, responsable du Learning Network de Sorbonne Universités. Par ailleurs, une analyse des réponses au questionnaire et des entretiens menés avec les professionnel·les a été réalisée.

Cette section abordera le rapport des bibliothécaires aux animations pour adolescent·es, en traitant d'abord de la manière dont les professionnel·les réfléchissent à ces animations. Nous étudierons ensuite le fonctionnement des réseaux de médiateur·rices pour adolescent·es, avant de conclure sur les spécificités des jeux vidéo et des jeux de société en bibliothèque.

1- Les professionnel·les réfléchissent à leurs animations et à la manière d'amener les publics

Il est possible de constater de nombreux essais d'animation de la part des professionnel·les, à destination des publics jeunes, tant dans les réponses aux questionnaires et entretiens que dans la littérature professionnelle.

a- Des volontés politiques parfois différentes

Lors de la collecte des données auprès des professionnel·les, nous avons pu observer leur volonté de comprendre et d'amener le public adolescent, mais iels ne sont pas les seuls à décider des démarches mises en place par les structures. En effet, en tant que services de la fonction publique territoriale, les bibliothécaires obéissent à leur hiérarchie, constituée par les instances politiques locales. Selon les volontés de ces instances, la gestion des structures et des animations destinées aux adolescent·es peut varier.

Ces volontés apparaissent dans les échanges avec les professionnel·les, souvent comme moteurs d'initiatives. Par exemple, deux structures créées

récemment, que nous avons interrogées, desservent une population majoritairement jeune et ont été mises en place suite à des projets de mandats pour proposer un lieu hybride favorisant l'accès des adolescent·es à la culture. Dans leurs projets, permettre aux adolescent·es d'investir les lieux était un objectif central, ce qui se traduit par des services considérés comme innovants pour des bibliothèques, tels que des espaces de jeux vidéo, un jardin, un café associatif ou une salle de conférence. Ces choix témoignent d'une volonté politique de se détacher de l'image traditionnelle de la bibliothèque. Ces établissements portent alors souvent des noms qui ne renvoient pas directement à leur statut de bibliothèque, mais invitent plutôt à l'imaginaire, aux livres ou à la création, afin de paraître plus familier aux publics desservis. Ils disposent de budgets importants et peuvent proposer des animations innovantes pour attirer les adolescent·es.

D'autres politiques de gestion orientent les professionnel·les vers des publics spécifiques, comme les adolescent·es en situation de handicap ou en décrochage scolaire. Cette approche traduit la volonté de présenter la bibliothèque comme un lieu de savoir et d'accompagnement scolaire.

À l'inverse, certaines directives ne prennent pas en compte la question des adolescent·es en bibliothèque, ce qui peut freiner les initiatives. Un·e des professionnel·les interrogé·es témoigne : « Il y a de fortes inégalités territoriales sur la gestion du public ado. Là où je suis, je trouve qu'on n'en fait pas grand cas par rapport à ma précédente structure. Et pourtant la responsable est très satisfaite. » Dans sa structure, les jeux de société existent, mais pas les jeux vidéo, car la hiérarchie estime que ce ne sont pas des médiums appropriés pour la bibliothèque. Garrouste souligne que le manque de considération envers les adolescent·es peut aussi résulter de facteurs extérieurs à la volonté des professionnel·les, tels qu'un budget insuffisant ou des orientations politiques divergentes, limitant la possibilité de créer un lien avec ce public (Garrouste, 2017).

À travers ces différentes volontés politiques, il est possible d'observer que les propositions des professionnel·les dans les animations pour les adolescent·es dépend largement du cadre hiérarchique et politique. Les volontés politiques et les animations qui en découlent constituent donc, pour une grande part, des stratégies visant à attirer les adolescent·es dans les lieux culturels que sont les bibliothèques.

b- Des propositions d'animations en lien avec la bibliothèque

Ces stratégies visant à amener les adolescent·es en bibliothèque se traduisent dans les nombreuses propositions d'actions développées par les professionnel·les. Parmi elles, des exemples d'animations en lien avec les collections sont présentés par la plupart des professionnel·les, qui se concentrent sur des activités centrées sur le livre : club de lecture adolescent·es, prix littéraire, atelier d'écriture, ateliers manuels, etc.

Il existe également des propositions dépassant l'usage exclusif des collections de livres. Péclard et Ejarque citent plusieurs projets novateurs en bibliothèque. Certains visent des adolescent·es éloigné·es de ces structures. Par exemple, la médiathèque Marguerite Duras propose des émissions de radio et des montages vidéo liés à la programmation culturelle, destinés à des jeunes présentant des comportements provocateurs ou des difficultés d'apprentissage. L'association Bibliothèques sans frontières crée quant à elle des bibliothèques portatives pour

connecter, faire apprendre, jouer et créer avec des publics éloigné·es (Péclard, Ejarque, 2015).

Par ailleurs, certaines bibliothèques proposent des services en lien avec la musique. Un·e des professionnel·les interrogé·es indique mettre en place spectacles, concerts et conférences destinés aux adolescent·es, même si ces derniers ne se montrent « pas très friand·es ». Péclard et Ejarque citent également plusieurs bibliothèques internationales, telles que celles d'Helsinki, Rotterdam et Amsterdam, qui possèdent des salles de travail réservables pouvant servir de studios de musique, équipées d'instruments et d'outils d'enregistrement (Péclard, Ejarque, 2015). Ces projets peuvent créer des liens avec des collections de CD ou autres ressources musicales présentes dans les bibliothèques.

c- Des professionnel·les qui s'interrogent sur ce qui plaît aux adolescent·es

À travers les différentes questions posées aux professionnel·les, ainsi que les éléments relevés dans la littérature professionnelle, il est possible de constater que les médiateur·rices sont très investi·es dans leur manière de concevoir des animations à destination des adolescent·es. Avec pour objectif d'amener ces publics à fréquenter la bibliothèque, de nombreuses tentatives sont menées, permettant aux professionnel·les de réfléchir à leurs pratiques et à l'adaptation de leurs propositions.

Dans les réponses recueillies, plusieurs interrogé·es témoignent d'une volonté de proposer des animations variées. Iels décrivent les activités actuellement mises en place et évoquent également des projets qui, lancés précédemment, n'ont pas rencontré leur public. Certain·es parlent alors avec amertume de projets avortés, faute d'avoir trouvé leur audience. Par exemple, dans une bibliothèque, un médiateur numérique avait initié diverses animations en s'inspirant d'activités initialement proposées aux enfants. Malgré les efforts pour adapter ces activités à des thématiques susceptibles de plaire aux adolescent·es (comme la mythologie grecque ou la stop-motion), ces projets n'ont pas perduré, faute de public. Une « peur du flop » se fait alors ressentir dans les nouveaux projets proposés : en plus d'être vécus comme des échecs professionnels, ces occasions manquées suscitent de la frustration puisqu'elles nécessitent des ressources considérables (temps, matériel, espaces) pour finalement ne pas aboutir.

Cet exemple illustre néanmoins une véritable volonté de comprendre les publics et de leur offrir des animations qui leur correspondent. Ainsi, lorsque les professionnel·les expliquent les activités mises en place, nombre d'entre elleux décrivent avec précision les jeux auxquels les adolescent·es aiment jouer, les raisons de cet intérêt et les dynamiques sociales qui les entourent. Par exemple, une ludothécaire expliquait avoir observé les types de jeux appréciés par les adolescent·es et s'en être inspirée pour organiser des tournois de *Uno*. D'autres soulignent une volonté d'inclure davantage les filles dans les animations autour du jeu vidéo, constatant qu'elles n'osent pas toujours participer.

Il est donc possible de percevoir une réelle volonté, de la part des professionnel·les, de se rapprocher de ces publics en cherchant à les comprendre et, ainsi, à leur proposer des services et animations susceptibles de leur plaire, ce qui

témoigne d'une stratégie de compréhension, pour mieux faire correspondre la bibliothèque à leurs attentes.

d- Essayer de « faire un pas vers les jeunes », en proposant des animations en lien avec ce qu'ils apprécient

Nous pouvons remarquer, à travers les animations proposées, une volonté des professionnels de s'appuyer sur ce qui plaît aux adolescents. Plusieurs interrogés affirment ainsi développer des animations autour de thématiques récurrentes, car « ça plaît bien aux jeunes ». Parmi ces thèmes, le manga, le Japon ou encore la romance sont souvent cités par les professionnel·les. Toutefois, si les thématiques sont similaires, leur mise en œuvre prend des formes très variées : création d'un manga, rencontre avec un·e mangaka, club de lecture dédié, ateliers de dessin, etc.

Les jeux occupent également une place importante et rencontrent un vif succès auprès des adolescents. Les propositions sont multiples : une bibliothèque indique par exemple posséder un fonds non empruntable de jeux de société, utilisé pour organiser des animations comme des blind tests ou des soirées ludiques. Ces événements semblent moins fréquents (environ une fois par an) que d'autres animations destinées aux adolescents (souvent organisées tous les deux mois), mais ils attirent en moyenne deux fois plus de participant·es que les autres propositions de cet établissement. Les jeux de société servent ainsi de support pour « faire jouer » les jeunes au sein de la bibliothèque. Dans d'autres structures, ce sont des jeux de rôle ou encore des jeux vidéo mis à disposition qui sont mis à disposition pour jouer sur place.

Cette volonté de « faire un pas vers les jeunes », et réfléchir à des animations illustrent une stratégie claire des médiateurs et médiatrices : proposer des activités attractives afin que les animations rencontrent leur public et, par conséquent, incitent les adolescents à fréquenter et à rester en bibliothèque.

2- Un réseau de médiateur·rices auprès des adolescent·es très local

Dans leur article, Péclard et Ejarque citent de nombreuses structures professionnelles permettant de s'informer sur les enjeux liés aux adolescent·es en bibliothèques. Elles soulignent ainsi l'existence de multiples ressources pour accompagner la réflexion autour de ce public et proposer des conseils pratiques afin de concevoir des animations destinées à, ou élaborées avec, les jeunes (Garrouste, 2017).

a- De nombreuses structures pour se renseigner

D'après les autrices, cette diversité de structures témoigne de l'importance, pour les bibliothèques, de se documenter sur ces thématiques. Parmi les exemples qu'elles mobilisent, on retrouve des associations (ATD Quart Monde, Les Trois Ourses, Lire et Faire Lire, Lecture Jeunesse), des réseaux professionnels (Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations, La Ligue de l'enseignement, Quand les livres relient) ainsi qu'un centre de recherche (Centre de Recherche et

d'Information sur la Littérature pour la Jeunesse) (Péclard, Ejarque, 2015). Chacun de ces acteur·ices se spécialise dans des domaines variés — psychologie, pauvreté et inégalités, éducation —, mais leurs actions concernent le plus souvent les enfants. Une partie seulement de leurs initiatives cible directement les adolescent·es. Ces structures jouent néanmoins un rôle essentiel dans l'organisation du travail des professionnel·les et dans la mise à disposition de ressources adaptées.

Cependant, lorsque les bibliothécaires interrogé·es évoquent leurs relations avec d'autres professionnel·les travaillant auprès des adolescent·es, le constat est plus nuancé. Aucun·e n'indique se renseigner via ces canaux, et huit personnes sur douze, soit deux tiers des répondant·es, indiquent entretenir des échanges réguliers avec d'autres intervenant·es œuvrant auprès de ce public.

b- Lien avec les structures pour jeunes de la ville

Parmi ces deux tiers, la plupart indiquent être en lien avec d'autres professionnel·les des adolescent·es au niveau local. Plusieurs précisent communiquer avec les centres d'accueil pour adolescent·es tels que les MJC ou les centres de loisirs. Des associations et autres structures d'aide sociale peuvent également constituer des partenaires privilégiés d'échanges avec les bibliothécaires. Ces collaborations sont principalement initiées pour monter des projets communs, orienter des jeunes en difficulté vers différents services, ou encore consolider des liens intergénérationnels. Toutefois, ces partenariats demeurent fragiles, car les associations dépendent fortement des subventions. Une interrogée explique ainsi que sa structure est toujours disposée à nouer des liens avec les acteurs locaux, mais que bien souvent ces associations ferment au bout de quelques mois ou années, faute de budget.

Par ailleurs, plusieurs médiateur·ices reconnaissent collaborer avec les professionnel·les des collèges et lycées voisins, notamment les enseignant·es et les documentalistes des CDI. Là encore, ces relations visent principalement à organiser des animations en partenariat ou à faire venir des classes en bibliothèque. Il est donc essentiel que ces institutions soient locales afin de faciliter la communication.

Enfin, dans les grandes structures, les professionnel·les travaillent régulièrement en concertation et montent des projets collectifs. Plusieurs interrogé·es indiquent que leur établissement fonctionne sur un modèle de binômes pour répartir les tâches. D'autres médiateur·ices numériques confirment collaborer avec les bibliothécaires spécialisé·es dans le public adolescent lorsqu'ils élaborent des animations à leur intention. Il en ressort une volonté manifeste de mieux comprendre les publics, de partager des connaissances et de favoriser des échanges efficaces grâce à la proximité entre les professionnel·les.

De plus, comme les adolescent·es qui fréquentent les bibliothèques sont souvent des jeunes « du coin » (cf. IIA2b), fréquentant le collège du quartier ou des structures avoisinantes, il est cohérent pour les professionnel·les de privilégier un maillage local avec les institutions qui accueillent ces publics.

c- Des tentatives pour lier les bibliothécaires spécialisé·es dans les adolescent·es entre elleux

En ce qui concerne les communications entre professionnel·les des bibliothèques, de nombreuses tentatives peuvent être observées dans les sources professionnelles consultées. En complément des associations et centres de recherche évoqués précédemment (cf. IIB2a), des réseaux spécifiques de bibliothécaires se sont développés sur Internet. On trouve ainsi des groupes de discussion sur les réseaux sociaux, des canaux d'entraide sur le site de l'Association des Bibliothécaires de France (ABF), ou encore un service de questions-réponses animé par l'ENSSIB. De plus, certains comptes rendus de colloques consacrés aux adolescent·es sont accessibles en ligne, tel celui présenté par Barbage, déjà cité (cf. IIA).

Ces dispositifs relèvent toutefois majoritairement d'une logique d'aide ponctuelle : un·e professionnel·le pose une question précise en attente de l'expertise de collègues via un forum ou un groupe de discussion. De même, les colloques traduisent un intérêt certain pour la réflexion collective, mais leur portée reste limitée. Celui de Barbage, par exemple, abordait des retours d'expériences autour de la question « être bibliothécaire jeunesse aujourd'hui » (Barbage, 2015). Ces événements constituent des temps de partage, mais demeurent très espacés, se tenant généralement moins d'une fois par an.

Du côté des entretiens menés, peu de professionnel·les déclarent participer à ces réseaux de discussion. Une interrogée mentionne toutefois être formatrice sur l'accueil des adolescent·es en bibliothèque. Cela confirme que, dans l'ensemble, ces ressources sont peu exploitées par la profession, et seulement de manière occasionnelle, sur des problématiques spécifiques. Il en résulte que ce sont souvent de petits groupes de professionnel·les qui animent ces espaces d'échange. Leur activité peut rapidement s'essouffler, faute de participation ou de relais. Un exemple en est le cas d'un serveur Discord de l'ABF, créé à l'origine par et pour les professionnel·les travaillant autour des jeux en bibliothèque, mais qui semblait inactif depuis plusieurs années lorsque nous avons tenté de le consulter. Il semblait pourtant permettre la communication et la création de projets entre de nombreuses bibliothèques durant les périodes de confinement de 2020 et 2021.

d- Une différence avec les réseaux de professionnel·les des jeux vidéo et jeux de société

Cependant, lorsqu'il s'agit des professionnel·les du numérique, des jeux vidéo et des jeux de société, on peut observer un attachement plus marqué à des réseaux dépassant l'échelle locale. En effet, plusieurs interrogé·es ont confirmé entretenir un réseau d'entraide avec des médiateur·ices numériques d'autres bibliothèques. Ces groupes leur permettent d'échanger des ressources, de discuter des dernières sorties vidéoludiques et, parfois, d'organiser des événements interbibliothèques. Plusieurs personnes travaillant autour des jeux de société mentionnent également l'existence de lieux-ressources tels que le centre de « Formation aux Métiers du Jeu et du Jouet » (FM2J). Piffault souligne d'ailleurs que la communication entre différentes structures peut être facilitée par les jeux vidéo (Piffault, 2015).

Ces réseaux et échanges plus réguliers s'expliquent en partie par la situation géographique et institutionnelle. Le FM2J est implanté à Caluire-et-Cuire et jouit

ainsi d'une grande notoriété dans la région Auvergne-Rhône-Alpes, où nos entretiens ont été menés. De plus, les réseaux de médiateur·ices numériques ont bénéficié d'un soutien de la Métropole de Lyon, dans un contexte où ce métier se développe encore en bibliothèque. Souvent seul·es dans leur établissement et chargé·es de missions récentes, les médiateur·ices numériques s'appuient sur ces réseaux pour mutualiser les compétences, identifier des formations et proposer des activités adaptées à un niveau local (Legendre, 2019).

Parce que leurs missions sont encore récentes en bibliothèque, plusieurs interrogé·es se considèrent comme novateur·rices et ne cherchent pas nécessairement à s'inspirer du fonctionnement d'autres structures. Iels estiment en effet que les retours d'expérience disponibles ailleurs sont parfois moins avancés que ce qu'ils mettent en œuvre dans leur propre établissement. Ces médiateur·ices décrivent ainsi un processus d'expérimentation, où iels « tâtonnent » : iels proposent des services en fonction des demandes et des outils disponibles, puis observent si ceux-ci rencontrent ou non leurs publics.

3- Les jeux vidéo et jeux de société en bibliothèque

Legendre introduit son chapitre en rappelant que les bibliothèques restent encore perçues, dans l'imaginaire collectif, comme des lieux de silence et de travail. L'accueil de l'enfance, puis de la petite enfance, a permis de dynamiser ces structures. Toutefois, l'intégration des jeux – qui pourrait s'inscrire dans une démarche d'ouverture des bibliothèques – demeure encore aujourd'hui un sujet de débat (Legendre, 2019).

Cette sous-partie vise à analyser les points de vue des professionnel·les sur les jeux, et à comprendre en quoi leur apport peut être pertinent vis-à-vis des adolescent·es.

a- Une définition de « faire jouer » en bibliothèque

Dans l'introduction de son chapitre, Legendre regroupe les notions de jeux vidéo et de jeux de société en bibliothèque sous le terme générique de « jeu ». Elle mobilise la réflexion de Brougère dans son ouvrage *Jouer/Apprendre*, afin de préciser la notion de « jouer » en bibliothèque. Ce dernier définit une situation ludique à travers plusieurs caractéristiques :

- « [Le] second degré (faire semblant, « pour de faux »)
- [La] décision (le jeu ne tient que par la décision du ou des joueurs qui décident, ou sinon sortent du jeu)
- [Les] modalités des décisions : les règles (pas de jeu sans règles)
- [L'] incertitude : la fin ne peut être prédéterminée, le jeu est un espace d'imprévisibilité
- [La] frivolité : les conséquences du jeu ne peuvent être majeures, elles sont mineures. Le jeu permet de mettre à distance ses conséquences. Il permet de se tromper, d'expérimenter, il donne droit à l'erreur et au recommencement, au progrès

Ajoutons : pour qu'il y ait jeu, il faut qu'il y ait plaisir, un plaisir inscrit dans une tension dynamique, une activité souhaitée, goûtée, nécessaire » (Legendre, 2019).

Cette définition englobe donc l'ensemble des formes de jeux introduites dans l'espace de la bibliothèque. Elle inclut non seulement les jeux vidéo et les jeux de société, mais aussi d'autres pratiques ludiques susceptibles d'être intégrées aux activités proposées.

b- Une histoire des jeux vidéo et jeux de société en bibliothèque : une pratique récente ?

Godoy, bibliothécaire et documentaliste suisse, atteste dans un article paru en 2025 que les jeux en bibliothèque ont fait leur apparition autour des années 1980, à mesure que de nouveaux services se développaient durant cette période (Godoy, 2025). D'après Gorsse et Swiatek, les premières pratiques ludiques ont été mises en place dans les secteurs jeunesse. Lorsque la notion de bibliothèque troisième lieu émerge, certain·es professionnel·les choisissent d'utiliser les jeux comme un outil pour dynamiser leur structure (Gorsse, Swiatek, 2015).

Pour Piffault, le jeu constitue alors une notion « de niche » et il faudra plusieurs années avant que la perception du grand public évolue, permettant au jeu de gagner en légitimité au sein des bibliothèques (Piffault, 2015).

Selon Meneghin, les jeux vidéo mettent plus de temps que les jeux de société à être intégrés. En 2008, seules quelques expériences de jeux vidéo en bibliothèques publiques étaient recensées, à Montpellier. Cela peut être dû aux nombreuses questions juridiques qui entourent le prêt et l'usage des jeux vidéo, dont témoignent Meneghin mais également Legendre (Legendre, 2019). Depuis, l'offre de jeux dans les bibliothèques de lecture publique s'est considérablement développée, de sorte que de nombreuses petites communes sont désormais équipées (Meneghin, 2016).

Pour Legendre, ces évolutions s'inscrivent dans une logique de ludification globale des établissements. Les bibliothèques utilisent ainsi de nouvelles solutions, telles que la radio-identification (RFID) ou les *murder party*, pour encourager les publics à « jouer en bibliothèque » (Legendre, 2019).

c- L'importance de ces médiums à destination des publics adolescent·es

Si les jeux prennent de l'ampleur en bibliothèque, c'est, selon Piffault, parce qu'ils présentent des intérêts majeurs. Ils offrent une diversité culturelle étendue, capable de séduire de nombreux publics (Piffault, 2015). Parmi ces publics, les adolescent·es sont particulièrement concerné·es pour plusieurs raisons.

Premièrement, comme évoqué précédemment (cf. IB3 et IB4), les jeux jouent un rôle important dans les interactions entre pairs. Godoy souligne qu'ils permettent de renforcer les liens sociaux des jeunes, de réduire le stress et de stimuler la mémoire (Godoy, 2025). Meneghin ajoute qu'ils contribuent à créer du lien entre les visiteur·ses (Meneghin, 2016). Legendre atteste que tous les publics peuvent être concerné·es par les jeux, qui sont particulièrement bénéfiques sur le plan cognitif durant l'enfance (Legendre, 2019).

Pour les professionnel·les interrogé·es, plusieurs indiquent que le jeu constitue un espace d'expérimentation pour les adolescent·es, où les compétences scolaires ne sont pas déterminantes. Ils permettent de vivre des expériences sans conséquences majeures en cas d'échec et de ne pas lier ces situations au vécu scolaire. Les jeux participent ainsi à faire de la bibliothèque un véritable lieu de vie, notamment intergénérationnel (Legendre, 2019). Plusieurs interrogé·es attestent que les jeux favorisent un lien social fort entre les adolescent·es. À titre d'exemple, une ludothécaire mentionne qu'une adolescente fréquentant régulièrement sa structure parvient à faire jouer des dizaines de personnes au même jeu à chaque séance.

Deuxièmement, les jeux améliorent les relations entre les professionnel·les et les publics. Legendre indique que les jeux permettent de mieux prendre en compte les usages et attentes des publics jeunes et qu'ils génèrent plusieurs évolutions positives dans les établissements qui les ont intégrés. Les jeux réduisent la distance perçue entre les institutions et les publics, rendant le lieu plus accueillant et favorisant l'accès à des publics qui ne fréquentent généralement pas la bibliothèque (Legendre, 2019).

d- Des professionnel·les qui témoignent de l'importance de considérer les jeux comme des collections à part entière

Lors de nos recherches sur la littérature professionnelle relative aux jeux en bibliothèque, plusieurs auteur·ices, tels que Gorsse et Swiatek, ont affirmé que les jeux servent souvent de « produit d'appel » pour attirer des publics dans ces lieux. Selon elleux, cette démarche relève d'une stratégie visant à changer l'image de la bibliothèque, en la rendant plus accessible, chaleureuse et proche de publics qui lui seraient autrement éloigné·es. Il est donc compréhensible que de nombreux professionnel·les utilisent les jeux comme un « produit d'appel » afin d'attirer les jeunes et de fidéliser les publics (Gorsse, Swiatek, 2015).

Cela démontre que, pour beaucoup de professionnel·les, les jeux en bibliothèque constituent une stratégie pour « faire venir » des publics, ce qui est confirmé par certain·es interrogé·es ayant mis en place des jeux vidéo dans leurs structures pour inciter les adolescent·es à venir.

Cependant, lors de nos entretiens, plusieurs interrogé·es contestent cette approche et considèrent que le jeu devrait être traité comme une collection à part entière. Gorsse et Swiatek soulignent que « voir le jeu comme un moyen et non une fin » limite l'impact à long terme de ce fonds dans les collections (Gorsse, Swiatek, 2015). Selon Legendre, il est également essentiel, comme pour tout autre secteur de la bibliothèque, de garantir des compétences spécifiques « intégrées dans l'équipe, par des formations ou l'arrivée de collègues eux-mêmes formés ou ayant eu une expérience antérieure dans le cadre ludique » afin de valoriser ces médias (Legendre, 2019).

Ces points de vue sont partagés par certain·es interrogé·es qui souhaitent voir ce fonds et les compétences associées valorisés, comme c'est le cas pour tous les autres fonds. Pour Gorsse et Swiatek, il s'agit de mettre en place une stratégie institutionnelle dépassant l'expérimentation, afin de donner un sens pérenne à ce fonds (Gorsse, Swiatek, 2015).

Certain·es professionnel·les ajoutent que cette approche respecte également les adolescent·es : ils peuvent venir jouer sans être contraint·es à réaliser une autre

activité, comme lire ou emprunter un livre. Ces échanges mettent en évidence la pluralité des points de vue que les bibliothécaires peuvent avoir sur leurs fonds, leurs publics ou non-publics, ainsi que sur leur conception globale du métier.

e- Le jeu en bibliothèque aujourd'hui

Aujourd'hui, Gorsse et Swiatek affirment que les jeux servent d'animation culturelle en bibliothèques municipales et sont intégrés dans leur fonctionnement. Cependant, ils manquent souvent de visibilité et de budget pour permettre une réelle valorisation des compétences que certain·es professionnel·les possèdent dans ces domaines (Gorsse, Swiatek, 2015).

Pour illustrer cette « légitimation » de la pratique du jeu, elles précisent que de nombreux usages et initiatives sont proposés (Gorsse, Swiatek, 2015). Piffault indique que cette démarche contribue à montrer une image d'ouverture culturelle de l'établissement et à construire une politique d'offre évolutive. Cette nouvelle offre permet souvent de créer des liens trans-médium, en associant le jeu à d'autres fonds, comme la bande dessinée ou le roman (Piffault, 2015). Durant les démonstrations de Gorsse et Swiatek, plusieurs projets présentés sont européens, comme le *Gamelab* de l'université de Tampere en Finlande. La question du jeu en bibliothèque est ainsi formalisée à travers de nombreuses recherches non francophones, ce qui montre que le sujet reste récent en France et que les projets innovants sont principalement étudiés à l'étranger (Gorsse, Swiatek, 2015).

De nombreux conseils sur la mise en place des jeux sont également proposés. Selon Meneghin, la constitution du fonds doit suivre les mêmes étapes que pour les autres collections : il convient d'abord de réfléchir au public cible et à ses besoins (Meneghin, 2016). Godoy souligne l'importance des échanges avec les usager·es pour mener conjointement les actions et définir des critères de sélection des jeux (Godoy, 2025). Piffault précise que cette constitution peut être complexe en raison des lourdeurs administratives et juridiques (Piffault, 2015).

Pour Gorsse et Swiatek, deux types de gestion des jeux existent en bibliothèque. La ou le « responsable des activités ludiques » occupe une fonction stratégique, pilotant les projets et le service à travers l'ensemble des services de la structure. Le ou la « gestionnaire de jeux » possède des compétences techniques, ce qui lui permet de concevoir et de mettre en œuvre des jeux durant son temps de travail (Gorsse, Swiatek, 2015). Les conseils et échanges entre professionnel·les sont donc essentiels pour créer et maintenir ce fonds, qui demeure innovant pour beaucoup.

Pour conclure cette deuxième partie, nous pouvons constater que les professionnel·les des bibliothèques sont conscient·es de la désertion de certains publics adolescent·es et manifestent une volonté de comprendre et d'accompagner ces jeunes afin qu'ils apprécient leurs structures, malgré certaines divergences de points de vue et de pratiques.

Pour attirer ces publics, de nombreuses animations sont proposées, ce qui montre que les professionnel·les réfléchissent activement aux services destinés aux adolescent·es, en mobilisant un maillage de compétences à l'échelle locale. Les jeux vidéo et les jeux de société - regroupés sous le terme « jouer » en bibliothèque - sont

développés par beaucoup comme une stratégie pour faire venir les adolescent·es, iels savent que ces médiums plaisent et sont pertinents pour ce public.

Mais cette stratégie est-elle réellement efficace ? Les adolescent·es reviennent -ils en bibliothèque grâce à elle ? C'est ce que nous analyserons dans la troisième partie, à travers les réponses recueillies auprès des professionnel·les.

III- FAIRE JOUER EN BIBLIOTHEQUE, UNE NOUVELLE MANIERE DE FAIRE VENIR LES ADOLESCENT·ES ?

Durant cette troisième partie, nous analyserons les animations autour des services de jeux en bibliothèque. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la littérature scientifique et professionnelle, ainsi que sur les retours d'expérience que certain·es professionnel·les nous ont fournis à travers les entretiens et le questionnaire. L'interprétation de ces données permettra de s'interroger sur la pertinence des jeux vidéo et des jeux de société en bibliothèque pour les publics adolescent·es. Ces médiums constituent-ils, pour les professionnel·les, une solution efficace pour faire (re)venir les adolescent·es en bibliothèque ?

Pour répondre à ces questions, nous développerons d'abord les différentes activités qui ont été proposées aux adolescent·es, en analysant les publics qui y ont participé. Ensuite, nous porterons un regard plus large sur les animations destinées aux jeunes afin de comprendre ce qui leur est pertinent de proposer dans l'objectif de favoriser leur retour en bibliothèque. Cette analyse permettra ainsi de saisir en quoi les jeux s'avèrent pertinents dans ces démarches.

A-LES RESULTATS DE L'ENQUETE SUR LES ACTIVITES DE JEUX VIDEO ET JEUX DE SOCIETE PROPOSEES AUX ADOLESCENT·ES

Afin de comprendre les services qui ont été proposés en bibliothèque aux jeunes et leurs impacts sur les structures, cette première sous-partie présente le recensement des activités étudiées à partir des différentes réponses recueillies.

Dans un premier temps, il s'agira d'analyser les différents types d'activités que les professionnel·les proposent afin de saisir leurs intérêts et leur attractivité pour les publics, avant de développer l'analyse des différents groupes observés par les médiateur·ices.

1- Une grande variété de services proposés qui « cartonnent »

Lors d'une réponse au questionnaire, un·e interrogé·e a indiqué que les activités autour des jeux vidéo « cartonnaient » dans sa structure. Iel n'est pas seul·e à le signaler, puisque la plupart des professionnel·les ont rapporté un engouement marqué de la part des adolescent·es pour ces pratiques. Plusieurs précisent qu'en comparaison avec d'autres activités destinées aux jeunes, les jeux rencontrent un succès beaucoup plus important. Les réponses des interrogé·es sur les types d'activités proposées permettent ainsi de dresser une typologie de services variés. Ces différentes pratiques amènent-elles alors les publics de manière différenciée ?

a- Du libre-service

Le premier type d'activité étudié dans les réponses est le libre-service, présent dans deux tiers des bibliothèques de notre corpus. Les publics viennent à la bibliothèque pendant les heures d'ouverture et, en s'inscrivant sur une période courte (le jour même), peuvent profiter d'un espace dédié pour jouer. Iel « empruntent » alors un terminal (console, PC, tablette ou jeu de société) en laissant une garantie aux professionnel·les pour assurer le retour : carte de bibliothèque, carte de transport, veste etc. Cette pratique permet également aux professionnel·les de connaître les publics.

Pour les jeux vidéo, la demande étant souvent élevée, des restrictions de temps sont mises en place (en général autour de 40 minutes) afin de garantir un roulement cohérent des usager·ères. Les jeux de société sont, quant à eux, plus libres, sans inscription préalable ni limite de temps.

Concernant le choix des terminaux pour le libre-service, la plupart des interrogé·es possèdent des consoles pour permettre un accès direct aux jeux. La Nintendo Switch est fréquemment privilégiée pour son catalogue familial et ses jeux indépendants, offrant une variété d'expériences. Trois institutions interrogées sont mieux équipées et proposent également des consoles PS4, PS5 ou Xbox, ainsi que des PC pour jouer. Tous ces services se déroulent dans des salles dédiées, comportant entre 5 et 15 postes connectés à internet et aux applications de jeux de la bibliothèque.

La gestion des jeux de société varie fortement d'une structure à l'autre. La moitié des interrogé·es ne propose pas de prêt : ces jeux constituent un fonds professionnel à utiliser uniquement lors d'animations ou du libre-service.

Dans ce type d'animations, le·la professionnel·le reste en retrait. Iel peut sélectionner les jeux sur les consoles ou dans les étagères avant les séances, mais ce sont les adolescent·es qui décident quand jouer, à quoi et avec qui. Pendant le jeu, un·e médiateur·ice est présent·e en service public à proximité, mais n'est pas dédié·e à la surveillance ou à l'organisation de la séance, bien qu'iel supervise, tiennent à jour les inscriptions et organise le roulement des usager·ères.

Ce service n'est pas exclusivement destiné aux adolescent·es, car tout public au-delà d'un certain âge peut y participer. Néanmoins, les professionnel·les rapportent que ces moments plaisent particulièrement aux adolescent·es, qui viennent parfois en nombre. Ces temps de jeux semblent souvent spontanés : les jeunes viennent profiter de leur temps libre et des locaux, sans planification préalable.

Pour beaucoup, ces jeux se pratiquent en groupe, surtout à l'adolescence. Ainsi, même si les jeux vidéo et jeux de société se jouent majoritairement en groupe, plusieurs professionnel·les ont précisé lors des entretiens qu'ils ne proposaient que peu de jeux vidéo « solo », ceux-ci n'ayant pas le même succès auprès des publics. Différentes stratégies sont alors observées chez les adolescent·es, pour jouer à plusieurs. La première consiste à amener des ami·es ou des membres de la famille à la bibliothèque pour jouer ensemble, ce que confirment plusieurs témoignages. La seconde stratégie, moins efficace si la structure n'accueille pas beaucoup de jeunes, consiste à chercher des partenaires de jeu sur place. Les groupes formés peuvent revenir régulièrement pour jouer aux mêmes jeux chaque semaine. Certains préfèrent toutefois jouer seul, soit parce que l'activité n'était pas prévue, soit parce

que le jeu peut se pratiquer individuellement, comme c'est le cas pour certains jeux en ligne sur PC.

b- Des « clubs », ou moments de jeux dédiés

Dans un accès plus restreint, des moments de jeux encadrés par un·e professionnel·le peuvent également être proposés. Un quart des bibliothèques de notre corpus semble offrir ce service. Il s'agit pour le·la professionnel·le de proposer un temps de jeux spécifique et récurrent (souvent une fois par semaine ou une fois par mois) pour présenter et jouer à un ou plusieurs jeux avec les publics. Ces sessions peuvent inclure des soirées jeux de société, des après-midis jeux vidéo, ou encore des stages de jeux vidéo.

Ces animations, plus rares que le libre-service, exigent généralement un effort accru des publics pour y participer. Une communication préalable est souvent effectuée par la bibliothèque, et contrairement aux usager·ères du libre-service, iels organisent leur venue pour assister aux moments dédiés. Dans une structure, ce concept d'« effort » est pris au sens littéral, puisque les jeunes doivent accomplir une mission en jeu pour « prouver leur valeur », et ainsi accéder à d'autres animations.

Ces activités peuvent également favoriser une participation plus active des publics à la vie de la bibliothèque. La participation aux clubs peut donner certains droits privilégiés, comme la possibilité de faire des suggestions d'achat, d'accéder à des groupes de discussion privés, ou de contribuer au choix des jeux mis en avant dans la structure. Suite à plusieurs échecs, souvent liés à l'organisation des médiateur·ices, ces animations ne sont que rarement sur inscription préalable. Comme pour le libre-service, il est parfois demandé de confirmer sa présence quelques minutes ou heures avant l'animation.

Du côté des professionnel·les, ces clubs demandent un investissement supérieur à celui du temps libre. Le·la médiateur·ice doit construire une animation complète avec une finalité précise : faire découvrir un jeu, expliquer une mécanique particulière, ou réaliser une action en jeu. Certain·es interrogé·es mettent également en place des campagnes de jeux de rôle avec les jeunes. Pendant l'animation, le·la professionnel·le guide et assiste les joueur·ses et les aide à comprendre le fonctionnement du jeu. Enfin, selon la participation des publics, une mise en avant des jeux proposés est également nécessaire.

Pour les jeux vidéo, ce service semble généralement développé après l'intégration réussie du libre-service. Plusieurs interrogé·es ayant récemment introduit le libre-service affirment que si cette formule fonctionne bien, iels envisagent ensuite de créer d'autres animations plus structurées. À l'inverse, les jeux de société sont d'abord considérés comme des fonds professionnels dédiés aux animations, ce qui permet de proposer des « clubs », avant le libre-service.

Lorsque les médiateur·ices le peuvent, ces clubs sont parfois déclinés sur des supports variés afin de cibler différents publics : certaines animations privilégient le PC ou un jeu spécifique comme Minecraft pour des publics plus experts, tandis que les consoles sont plutôt destinées à un public adolescent général (cf. IB3).

c- Des tournois

Enfin, les tournois plaisent beaucoup tant aux publics qu'aux professionnel·les, la moitié des bibliothèques de notre corpus déclarant en organiser. Pour Meneghin, les tournois sont particulièrement pertinents car ils favorisent l'émulation et la constitution de communautés de joueur·ses, parfois issues d'autres bibliothèques (Meneghin, 2016).

Le principe est de proposer un unique jeu lors de l'animation, sur lequel des équipes s'affrontent pour déterminer, à la fin, la meilleure. Ces tournois peuvent être précédés de séances d'entraînement et s'organiser entre plusieurs bibliothèques.

Les professionnel·les sont présent·es pour organiser l'événement : choix des dates, sélection des jeux, inscriptions et préparation si nécessaire. Durant le tournoi, iels coordonnent l'animation, gèrent les équipes et interviennent si besoin. D'après les témoignages recueillis, ce sont souvent les publics qui initient ces projets. Plusieurs médiateur·ices rapportent des exemples de jeunes ayant constitué une petite communauté autour d'un jeu pratiqué en libre-service, communauté que les professionnel·les ont ensuite mobilisée pour créer un tournoi.

Ces animations répondent donc souvent à une demande implicite ou explicite des publics. Les participant·es pratiquent ainsi des activités déjà familières, ce qui leur permet de rester dans une zone de confort tout en expérimentant des moments collectifs à la bibliothèque.

Toutes les structures ne demandent pas systématiquement d'inscription pour les tournois. Selon les professionnel·les, le risque d'échec est limité, car ces activités sont très attendues par les jeunes.

d- De la création de jeux

Enfin, la dernière activité présentée est la création de jeux, parfois considérée comme atypique, puisque seulement trois professionnel·les de notre corpus ont déclaré en proposer. Ces activités sont souvent trans-pratiques, car elles permettent la ludification de fonds de la bibliothèque. Parmi les exemples fournis, il est possible de trouver un jeu basé sur un manga, des sessions pour apprendre à coder, ainsi qu'un jeu conçu à l'aide du *Fab Lab* présent dans la structure. Ces animations correspondent à des projets complets, où un groupe de jeunes s'inscrit pour suivre un cycle de contenus et créer un produit fini. Le projet, une fois achevé, est parfois valorisé lors d'autres activités, comme ce fut le cas pour le jeu basé sur un manga, repris lors de sessions de jeux à la bibliothèque.

La création de jeux semble rare parmi nos réponses, car elle nécessite un investissement matériel important et des compétences spécifiques de la part des professionnel·les. Cependant, ces animations rencontrent un réel intérêt des publics, notamment si les adolescents ont déjà montré de l'intérêt pour ce type d'activité. L'objectif est de co- construire avec les jeunes, tout en leur laissant suffisamment de liberté dans leurs décisions pour que le projet aboutisse. Ces activités restent ponctuelles dans les structures qui les proposent, souvent limitées à un projet par an. Elles impliquent cependant une présence régulière des participant·es à la bibliothèque, ce qui est généralement respecté si le groupe est soudé.

e- Quelques activités pour toutes et tous, que les adolescent·es peuvent s'approprier

Une dernière catégorie d'activités de jeux concerne celles dont les adolescent·es ne sont pas le public cible, mais qu'ils peuvent néanmoins s'approprier. Ce point montre que, même si les adolescent·es ne semblent pas toujours très présent·es en bibliothèque, en tant qu'usager·es comme les autres, il est possible de les retrouver sur des activités destinées à un public plus large.

Parmi ces pratiques, on peut souligner les « expositions rétrogaming » mentionnées par plusieurs professionnel·les. Le principe consiste à dédier une partie de la bibliothèque à une exposition mettant en valeur les jeux vidéo anciens. Il est parfois possible de voir d'anciennes consoles et d'y jouer. Les professionnel·les préparent l'exposition en amont, puis laissent les publics se l'approprier en libre-service une fois installée dans les locaux. Il est souvent difficile d'obtenir un retour chiffré sur la fréquentation, car ces expositions sont accessibles sans inscription et les usager·es peuvent n'en visiter qu'une partie. Cependant, plusieurs médiateur·ices ont confirmé que ces expositions rencontrent beaucoup de succès auprès de tous les publics et favorisent le lien intergénérationnel, notamment lorsque des sessions de jeux sont possibles pour les parents et les enfants.

Une autre catégorie d'activités que les jeunes peuvent s'approprier concerne les jeux à grande échelle. Ces animations sont souvent organisées exceptionnellement, sous forme de « soirées jeu ». Le principe est de proposer une soirée thématique hors des horaires habituels d'ouverture de la bibliothèque, durant laquelle les participant·es peuvent jouer à un grand jeu collectif (*murder party*, chasse au trésor, *escape game*, *blind test*...) ou à plusieurs petits jeux variés. Pour ces événements, les professionnel·les organisent la soirée, choisissent le thème et les jeux proposés, et communiquent en amont. Pendant la soirée, ils encadrent les jeux, expliquent les règles et répartissent les groupes si nécessaire. Ces soirées sont très souvent sur inscription afin de faciliter leur organisation et permettent à un public familial en début de soirée, puis davantage jeune adulte en fin de soirée, de passer un moment ludique à la bibliothèque.

Les professionnel·les se disent satisfait·es de permettre un lien entre les publics via ces dispositifs, tout en soulignant que les adolescent·es apprécient particulièrement se regrouper entre eux lors de ces activités.

f- Des activités jeux de société et jeux vidéo pour adolescent·es qui s'ajoutent à d'autres

Lors de notre collecte d'informations, nous avons constaté que, malgré la diversité des animations « jeux » proposées aux adolescent·es, les professionnel·les ne se limitent pas à ces activités pour offrir une offre culturelle riche à ce public. Pour tous les interrogé·es, les activités de jeux vidéo et de jeux de société viennent en complément d'autres offres.

Ces activités ludiques sont ainsi créées « après » ou « en même temps » que les autres animations, et ne supplantent pas les activités plus traditionnelles d'une bibliothèque, telles que les prix littéraires, les clubs de lecture adolescent·es, les ateliers sur les mangas ou les venues de classes dans les locaux.

Certaines de ces autres activités rencontrent également beaucoup de succès auprès des publics, comme les ateliers philosophiques ou de théâtre d'improvisation, qui contribuent à la réflexion et à l'aisance à l'oral. Ces propositions mobilisent des formes de médiation variées, et leur succès dépend largement du contexte de la bibliothèque. En effet, ces animations attirent le plus souvent des adolescent·es déjà présent·es dans les locaux, au-delà des services spécifiquement destinés à iels.

2- Des groupes de jeux différents

À la lumière des résultats sur les différents services proposés, il est possible de supposer que les jeux vidéo et les jeux de société attirent les jeunes en bibliothèque. Pour confirmer ou nuancer cette hypothèse, il est nécessaire de comprendre les publics qui fréquentent ces animations. Une question posée aux professionnel·les lors des entretiens et du questionnaire a permis de dresser des profils de joueur·euses.

a- Des pratiques différentes en fonction des âges

Selon les bibliothèques, les professionnel·les avancent différentes hypothèses sur les raisons pour lesquelles les jeunes participent aux activités de jeux. Iels observent que, bien que les jeux amènent les adolescent·es à venir jouer en bibliothèque, ce sont principalement les plus jeunes, c'est-à-dire les 12-15 ans, qui profitent de ces activités. Pour certain·es, ces jeunes n'ont pas encore accès à ces jeux chez elleux, et la bibliothèque leur permet alors de les découvrir.

Pour les plus grand·es – 15-18 ans –, les jeux sont souvent déjà possédés, ce qui réduit le besoin de se déplacer en bibliothèque pour y jouer. Cela peut expliquer pourquoi ces adolescent·es participent moins aux activités de libre-service. Ces observations se combinent avec le fait que les lycéen·nes perçoivent la bibliothèque comme un lieu de travail, destiné à la révision ou au calme (cf. IC1c), tandis que les collégien·nes y voient davantage un espace de loisirs.

Lorsque les plus grand·es fréquentent la bibliothèque, c'est principalement pour des événements plus exceptionnels, tels que les tournois ou les soirées jeux, moments festifs où iels peuvent profiter de l'ambiance ludique proposée. Les animations spécifiques, comme les *murder party* ou les activités de création, peuvent également être plus pertinentes pour ce public, car ce sont des expériences qu'iels ne pourraient pas vivre en dehors de la bibliothèque.

Cette scission par tranche d'âge se retrouve également au sein des activités où se côtoient jeunes et grands adolescent·es. Les professionnel·les remarquent des mentalités de jeu distinctes : une ludothécaire témoigne que les « petits » adolescent·es préfèrent être accompagnés afin de développer leur autonomie et bien comprendre les règles, tandis que les plus grand·es souhaitent que les médiateur·ices s'effacent durant les parties. Selon cette ludothécaire, ce comportement traduit un désir d'autonomisation et de création de codes propres entre ami·es. Les règles des jeux sont alors parfois détournées, et la présence d'un·e professionnel·le imposant les règles officielles pourrait être mal perçue.

b- Des pratiques différentes en fonction du genre

Comme développé précédemment (cf. IA2c), les adolescent·es forment des groupes où les pratiques culturelles peuvent varier selon le genre. Cette réalité se reflète dans les services de jeux vidéo et de jeux de société proposés en bibliothèque.

Tout d'abord, les garçons sont plus présents dans les activités de jeux vidéo (cf. IB3a). Ce constat est partagé par plusieurs médiateur·ices, qui incitent parfois les filles à rejoindre les animations. Certain·es professionnel·les notent que les filles craignent d'être isolées dans un groupe majoritairement masculin et que leur présence est plus importante lorsque qu'une collègue médiatrice participe à l'animation. Dans d'autres contextes, des groupes de filles viennent jouer ensemble, mais jamais seules. L'objectif de certain·es médiateur·ices est donc de mettre à l'aise les filles afin de les inclure pleinement dans les activités.

Pour les jeux de société, les activités apparaissent plus neutres et les filles y sont majoritaires. Les garçons sont alors moins présents lors des activités de libre-service, même s'il arrive que des groupes mixtes viennent jouer. Les soirées jeux, quant à elles, présentent un équilibre entre garçons et filles, car ce sont souvent les parents qui accompagnent leurs enfants.

c- Un « effet d'aubaine » des publics, qui sert les intérêts des professionnel·les

Malgré les différences de pratiques, les professionnel·les observent un comportement commun : les adolescent·es profitent des activités surtout parce qu'ils sont déjà présent·es à la bibliothèque pour passer le temps. Cette observation est en corrélation avec le fait que les jeunes fréquentant la bibliothèque sont souvent issu·es des établissements scolaires voisins (cf. IIA2b). Meneghin, comme certain·es interrogé·es, témoigne que les premier·ères participant·es à ses activités étaient déjà usager·es régulièr·es de la bibliothèque, et que les participant·es suivant·es sont arrivé·es par bouche-à-oreille.

Ces jeunes, initialement présents de manière passive, deviennent les premiers joueurs lorsque de nouvelles animations sont mises en place. Plusieurs témoignages confirment alors que les jeunes jouent un rôle dans la co-construction des activités : certain·es reviennent régulièrement et incitent leurs pairs à les rejoindre, ce qui permet aux médiateur·ices de structurer les animations, d'instaurer des horaires et d'organiser des tournois hebdomadaires.

Il est donc possible de constater que les structures accueillant une population adolescente plus importante proposent davantage d'animations, et que cette population plus jeune favorise naturellement la fréquentation des services. Dans cette analyse, il est crucial de distinguer offre et demande : les professionnel·les créent l'offre de jeux en bibliothèque parce qu'il y a déjà une demande, et non l'inverse. Les jeux ne servent alors pas principalement à « faire venir les adolescent·es » mais à les « faire rester ». Pour Guevel et Prost, il est important de retenir que maintenir l'intérêt des adolescent·es est positif, car ceux qui s'ennuient en bibliothèque sont plus enclins au conflit (Le Guevel, Prost, 2024).

En conclusion, les différents comportements observés montrent que les adolescent·es participent aux animations de jeux comme attendu par les

professionnel·les, mais que leur venue en bibliothèque reste partielle et sélective. Certains groupes, comme les plus jeunes ou les garçons pour les jeux vidéo, sont davantage touchés. De plus, la majorité des participant·es sont des usager·es déjà présent·es dans la structure. Les activités de jeux permettent alors de transformer ces publics passifs en publics actifs. Il est également possible que certain·es adolescent·es amènent leurs ami·es, mais nous disposons de peu d'informations sur ces nouveaux participant·es et leur assiduité.

B- DES NOUVELLES PRATIQUES QUI ELARGISSENT LES STRATEGIES DE « FAIRE VENIR »

Nous pouvons alors comprendre que, bien que la stratégie des professionnel·les soit d'attirer les publics adolescents en bibliothèque à travers le jeu, la mise en œuvre est plus complexe. En réalité, nombre de médiateur·ices ne parviennent pas tant à « faire venir » de nouveaux·elles usager·es qu'à transformer des adolescent·es déjà présent·es — usager·es « passif·ves » — en usager·es « actif·ves ».

En nous appuyant sur les analyses des structures culturelles proposées par les sociologues et ethno-sociologues Cérroux et Crépin, ainsi que sur l'article d'Enel, nous prendrons ici du recul sur les animations ludiques en bibliothèque.

Nous présenterons dans un premier temps les conclusions générales qui peuvent être tirées de ces activités, avant d'examiner les axes d'amélioration qu'elles suggèrent. Ces axes concernent à la fois la relation avec les adolescent·es et l'évolution des pratiques professionnelles propres au lieu « bibliothèque ». L'ensemble de l'analyse s'appuiera à la fois sur les entretiens recueillis et sur la littérature scientifique et professionnelle évoquée précédemment.

1- Ce que les professionnel·les tirent de ces animations

À travers les discussions menées avec les médiateur·ices, il est possible de dresser un bilan des activités ludiques à destination des adolescent·es. Cette mise en perspective permet non seulement une meilleure compréhension des publics jeunes et de leurs attentes, mais également de cerner ce que les professionnel·les espèrent obtenir de ces animations — des objectifs qui ne se réalisent pas toujours pleinement.

a- Des jeux en bibliothèque : une notion encore récente pour les publics

Parmi les professionnel·les interrogé·es, l'offre « jeux » existe depuis entre sept ans et quelques mois. Cette relative nouveauté se perçoit dans les retours qu'iels reçoivent de la part des usager·ères : certain·es expriment leur surprise de voir de tels services proposés en bibliothèque, tandis que d'autres félicitent les équipes pour ces initiatives jugées innovantes. Dans l'ensemble, les retours sont positifs et contribuent à faire évoluer l'image de la bibliothèque : d'un lieu parfois perçu comme figé, centré uniquement sur la conservation et la consultation de documents, vers un espace culturel plus vivant.

Dans certains cas, l'offre ludique s'est construite dès la création d'un nouveau bâtiment. Les collections, usages et activités étant alors très récentes, il reste difficile pour les équipes comme pour les publics d'avoir une vision à long terme de ce que ces services peuvent apporter.

Alors que l'image mentale de la bibliothèque reste souvent, dans les représentations sociales, un lieu sérieux, associé au travail scolaire ou à la lecture silencieuse, les enfants et adolescent·es d'aujourd'hui grandissent avec de nouvelles offres, comme les jeux, ce qui peut leur faire modifier cette image.

Cette tension se remarque notamment à travers la « désertion » de nombre d'adolescent·es lorsqu'ils atteignent le lycée, qui montre que la bibliothèque ne répond plus entièrement à leurs besoins. Seul·es celles et ceux déjà présent·es dans les locaux continuent de fréquenter les activités, en particulier les animations autour du jeu : les deux tiers des participant·es sont ainsi des publics déjà inscrit·es ou habitué·es, tandis qu'un tiers est constitué de jeunes non-fréquentant·es qui découvrent la bibliothèque grâce à leurs pairs.

À l'avenir, il est possible d'envisager que ces nouvelles générations grandiront avec une vision différente de la bibliothèque, façonnée par la présence du jeu. Cela pourrait contribuer à ce que les adolescent·es se sentent plus à l'aise dans ce lieu et prolongent leur fréquentation au-delà de l'enfance.

Pour l'instant, les conclusions restent prudentes, faute de recul suffisant. Mais il est possible que, dans quelques années, l'image de la bibliothèque ait évolué, et avec elle la fréquentation des jeunes, modifiant ainsi les constats dressés aujourd'hui. Les jeux sont donc un enjeu d'image et d'évolution pour les bibliothèques, qui peuvent correspondre aux attentes des jeunes.

b- La section « livres pour adolescent·es » qui reste peu empruntée

Comme nous l'avons évoqué précédemment (cf. IIA3a), pour certain·es professionnel·les, « faire venir » les adolescent·es en bibliothèque signifie aussi les amener à s'approprier les collections de livres qui leur sont spécifiquement destinées. Pourtant, à la lumière des résultats recueillis, il est possible de constater que, malgré le succès des animations autour des jeux vidéo et des jeux de société, les collections « ados » ne sont pas davantage empruntées qu'auparavant.

Ce constat doit cependant être nuancé en fonction des structures et de leur fonctionnement. Ainsi, lorsque les jeunes pratiquent les activités en autonomie (par exemple en libre-service), ou lorsque les professionnel·les n'instaurent pas de relation de « pair à pair » avec eux (cf. IIA1b), les emprunts de livres se font plus rares. Cela peut s'expliquer par le fait que les jeunes ne sont pas intégré·es au fonctionnement global de la structure, et ainsi les professionnel·les ne peuvent pas conseiller ou amener les adolescents aux collections s'ils en ont envie. La taille et l'organisation des espaces peuvent également jouer un rôle : dans une grande bibliothèque, les zones de jeux et les rayons de livres sont plus éloignés, les collections « ados » deviennent alors parfois invisibles pour les jeunes.

Cette relative absence d'emprunt s'explique aussi par un décalage entre les attentes des publics et l'offre proposée. Les adolescent·es qui viennent en bibliothèque pour jouer ne sont pas nécessairement les mêmes que celles et ceux qui lisent. Pour plusieurs médiateur·rices, cela montre qu'il faut considérer le jeu comme un fonds culturel à part entière, et non comme un simple « produit d'appel » censé conduire mécaniquement vers le livre (cf. IIB3e). Certain·es interrogé·es affirment alors que le livre n'est pas ce que viennent chercher les ados qui jouent.

Cette observation amène à s'interroger plus largement : les livres correspondent-ils réellement aux besoins des adolescent·es lorsqu'ils fréquentent la bibliothèque ? Et, dans ce cas, comment les professionnel·les conçoivent-ils leur mission : s'agit-il avant tout de « faire revenir » les jeunes vers la lecture, ou de leur offrir des pratiques culturelles variées, qui répondent à leurs usages actuels ?

c- Faire « revenir » les adolescent·es : une notion importante pour les professionnel·les ?

Les animations ludiques ne conduisent pas nécessairement à une plus forte appropriation des collections adolescentes donc. Mais au-delà de « faire venir », il s'agit de se demander pourquoi et comment les professionnel·les souhaitent faire revenir les adolescent·es en bibliothèque.

Lors des entretiens, plusieurs répondant·es ont souligné – parfois à demi-mot – l'importance de cette question. Pour certain·es, les adolescent·es représentent les usagers de demain : il est donc crucial qu'iels conservent le réflexe de fréquenter les bibliothèques à l'âge adulte. Pour d'autres, la bibliothèque se doit d'être un lieu véritablement inclusif, capable d'accueillir tous les publics, y compris les jeunes. Enfin, Enel rappelle que l'un des enjeux des collectivités locales consiste à éviter que les adolescent·es ne se détournent des équipements culturels et de loisirs, car il en va de la cohésion sociale des territoires à court et moyen termes (Enel, 2014).

Cependant, les points de vue recueillis révèlent une diversité d'approches. Les jeunes professionnel·les, souvent en début de carrière, voient dans le jeu un levier stratégique : proposer des activités inédites serait une façon d'attirer les adolescents et de renouveler l'image de la bibliothèque. À l'inverse, les professionnel·les plus expérimentés se montrent plus prudents, voire désabusés. Après avoir tenté plusieurs types d'animations, iels constatent parfois que celles-ci peinent à rencontrer leur public. S'ensuit une période de remise en question, qui conduit à reconnaître que la venue des adolescents dépend moins de l'offre que de la relation qu'iels entretiennent déjà avec le lieu. En somme, soit les jeunes sont présents parce qu'iels s'y sentent bien, soit iels ne souhaitent pas venir, indépendamment des activités proposées.

Cette idée est confirmée par Le Guével et Prost (2024) dans leur podcast, où ils expliquent que la simple présence physique des adolescent·es en bibliothèque constitue déjà une étape essentielle. Selon eux, l'appropriation du lieu suit une progression inspirée de la méthode HOMAGO :

- HO – *Hanging Out* : les adolescent·es commencent par « traîner » dans le lieu.
- MA – *Messing Around* : iels explorent progressivement les espaces, observent les pratiques et testent certains usages.
- GO – *Geeking Out* : enfin, iels s'autorisent à investir pleinement la bibliothèque, en participant à des activités, en s'appropriant les collections et en interagissant avec le lieu.

Ce schéma illustre que l'appropriation de la bibliothèque par les adolescent·es n'est possible que si ceux-ci y viennent d'abord spontanément. Dès lors, une troisième catégorie de professionnel·les se dessine : ceux qui acceptent cette logique, et qui ne cherchent plus à proposer systématiquement des animations spécifiquement construites pour les jeunes, préférant les laisser s'approprier des activités plus généralistes (cf. IIIA1e).

Meneghin résume cette position en affirmant qu'il serait illusoire de croire que « l'introduction des jeux vidéo va nécessairement, en elle-même, attirer le public. Cela n'est pas vrai : le projet doit s'intégrer à l'ensemble de la dynamique de la bibliothèque » (Meneghin, 2016). Autrement dit, l'animation n'est pas une fin en

soi : elle n'a de sens que si elle s'inscrit dans une cohérence plus large, à l'échelle de l'établissement.

Enfin, dans les structures où la fréquentation adolescente est plus faible, certains professionnel·les concentrent leurs efforts sur des publics spécifiques, comme les jeunes en situation de décrochage scolaire ou porteurs de handicap. Ces publics sont perçus comme plus « captifs », ce qui permet d'ancrer les actions dans une démarche ciblée et socialement utile.

En définitive, la question n'est donc plus de savoir si les jeux suffisent à faire venir les adolescents en bibliothèque, mais plutôt de comprendre comment créer les conditions pour que les jeunes se sentent suffisamment à l'aise pour y revenir régulièrement.

2- Des axes qui facilitent la venue des adolescent·es lors des ateliers

En croisant les informations issues des entretiens et celles relevées dans la littérature professionnelle, il est possible de remarquer que les bibliothécaires mettent effectivement en place une stratégie visant à « faire venir » les adolescent·es par le jeu. Lorsque ces publics sont déjà présent·es dans les locaux, il semble pertinent de leur proposer des activités qui les intéressent afin qu'ils s'intègrent pleinement dans la structure.

Nous avons déjà évoqué, au fil de ce mémoire, de nombreuses formes d'animations susceptibles d'attirer les adolescent·es (cf. IIB et IIIA). Elles ne constituent cependant pas les seules possibilités. La littérature scientifique permet en effet de dégager plusieurs axes complémentaires, qui expliquent notamment pourquoi les animations autour du jeu rencontrent du succès. En effet, elles répondent à des besoins fondamentaux des adolescent·es alors que, comme le rappellent Dahan, Labadie et Octobre, la prise en compte des spécificités juvéniles dans l'accueil n'est pas encore systématique en bibliothèque (Dahan, Labadie, Octobre, 2014).

a- Mieux faire participer les adolescent·es

Céroux et Crépin soulignent que les jeunes apprécient peu les animations « clés en main ». Ils préfèrent participer à des activités plus libres, mais qui conservent un cadre (Céroux, Crépin, 2014). Pour ces auteur·ices, l'encadrement doit être « invisible » : les médiateur·ices sont présent·es pour répondre aux besoins exprimés par les jeunes, les aider à organiser leurs projets ou à mener des événements, mais sans imposer une autorité trop marquée. Les cadres doivent être plus souples que ceux prévus pour les enfants ou les publics scolaires. Des moments sans surveillance sont également jugés essentiels, car ils permettent aux adolescent·es d'être considéré·es comme autonomes tout en restant accompagné·es par les adultes (Céroux, Crépin, 2014). Pour que ce type de démarche fonctionne, il est nécessaire de comprendre les attentes réelles des adolescent·es, qui résident souvent dans la possibilité d'être autonomes, responsables d'une partie de l'activité, et de pouvoir sociabiliser avec leurs pairs.

Ces principes se retrouvent dans les activités ludiques évoquées plus haut (cf. IIIA1). En effet, les jeux permettent aux jeunes de démontrer leurs compétences, d'exercer leur autonomie et de partager ces expériences avec leurs ami·es. Pour Dahan, Labadie et Octobre, cette responsabilisation est d'ailleurs considérée comme une clé de l'engagement des adolescent·es (Dahan, Labadie, Octobre, 2014).

Ainsi, pour Cérroux et Crépin, il est essentiel de développer des approches participatives afin que les jeunes puissent véritablement s'approprier les activités, élargir leur cercle de sociabilisation en dehors du cadre scolaire, et transformer le regard qu'ils portent sur eux-mêmes et sur les adultes. Cette démarche suppose néanmoins que les adolescent·es soient en confiance avec les bibliothécaires et avec la structure (Cérroux, Crépin, 2014). C'est à cette condition que certain·es ont pu devenir initiateur·ices de projets, comme dans l'exemple de tournois de jeux mis en place dans une des bibliothèques interrogées, en lien avec une communauté de joueur·euses déjà habitué·es aux clubs et aux espaces en libre-service.

Le Guével et Prost invitent cependant à nuancer cette approche participative. Selon eux, les adolescent·es ont besoin de comprendre d'abord le fonctionnement de la bibliothèque, de s'intégrer progressivement et d'instaurer une relation de confiance réciproque avec les professionnel·les. Ce n'est qu'à partir de ce socle qu'il est possible de leur donner plus de pouvoir d'agir, en les accompagnant dans l'expression de leurs besoins. En effet, les adolescent·es ne les identifient pas toujours clairement et ne disposent pas du même regard professionnel pour les analyser (Le Guével, Prost, 2024).

b- Le « sur inscription » ou comment faire fuir les publics

À la lumière des résultats issus du questionnaire et des entretiens, il apparaît que les inscriptions ne sont pas la solution la plus adaptée pour les activités destinées aux adolescent·es.

De nombreux·ses professionnel·les soulignent que, pour fonctionner, leurs animations ne sont que rarement soumises à inscription préalable. La pratique la plus courante consiste à informer directement les adolescent·es présent·es dans la bibliothèque qu'une activité est en cours, et à leur proposer d'y participer spontanément.

Certaines structures ont néanmoins mis en place un système plus souple : les adolescent·es peuvent réserver un créneau de jeu, mais uniquement dans l'heure qui précède leur venue. Comme les animations sont régulières (généralement une fois par semaine), les jeunes prennent progressivement l'habitude de fréquenter la bibliothèque aux horaires où les jeux sont proposés.

Ce choix de l'inscription sur place découle d'expériences passées, où les activités étaient organisées sur inscription classique. Les médiateur·ices racontent en effet que, si de nombreux adolescent·es s'inscrivaient très en amont (parfois jusqu'à un mois avant l'événement), peu venaient réellement au moment prévu. Résultat : les créneaux étaient bloqués par des absent·es, empêchant d'autres jeunes, pourtant présent·es et motivé·es, de participer.

c- Avoir un lien de confiance stable entre les professionnel·les et les jeunes

Si les inscriptions semblent freiner la participation des adolescent·es aux animations, cela peut s'expliquer par le fait qu'iels n'apprécient pas d'être contraint·es à faire une activité. Le Guevel et Prost l'attestent en insistant sur le fait qu'il ne faut pas instrumentaliser la venue des jeunes. Cela peut signifier de les faire venir pour des jeux par exemple, dans le but de les orienter vers un autre médium (comme les livres) par la suite.

La confiance entre un·e professionnel·le et un·e adolescent·e constitue en effet une relation fragile : si elle est instrumentalisée, elle peut se briser complètement (Le Guevel, Prost, 2024). Lorsqu'elle est perdue, il devient très difficile de la rétablir. Pour préserver ce lien, Le Guevel et Prost proposent plusieurs pistes. Il s'agit d'abord d'être clair·es sur ce qui est accepté ou non dans la bibliothèque, puis d'être transparent·es quant aux intentions des professionnel·les vis-à-vis des adolescent·es. Ensuite, il est recommandé de personnaliser l'accueil, en reconnaissant que chaque jeune est une personne singulière. Enfin, les médiateur·ices ne doivent pas se confondre avec des éducateur·ices, car ce n'est pas leur rôle, et cette distinction contribue à ce que les adolescent·es se sentent à l'aise dans les locaux (Le Guevel, Prost, 2024).

Ces éléments rejoignent l'importance d'instaurer une relation « de pairs à pairs », comme en témoignaient plusieurs médiateur·ices (cf. IIA1b). Cela explique en partie pourquoi les activités ludiques proposées dans certaines structures rencontrent un tel succès.

Le Guevel et Prost insistent également sur la nécessité d'accepter que des conflits puissent survenir avec les adolescent·es, même lorsque les professionnel·les agissent avec bienveillance. Parfois, un dysfonctionnement ne concerne qu'un·e seul·e usager·e, tant les adolescent·es peuvent avoir des réactions très individuelles (Le Guevel, Prost, 2024).

Les jeux vidéo et les jeux de société répondent ainsi à de nombreux besoins des adolescent·es, ce qui explique leur succès auprès de ces publics selon les professionnel·les. Toutefois, à la lumière des analyses réalisées, il semble que si la diversification des activités peut encourager les jeunes à rester, c'est bien la transformation des espaces qui peut véritablement les inciter à revenir.

3- Des nouvelles pratiques du lieu et des espaces qui mettent à l'aise les adolescent·es grâce aux jeux

Nous pouvons constater qu'une grande partie des besoins des adolescent·es trouve une réponse dans les animations autour des jeux vidéo et des jeux de société proposées par les établissements interrogés. Cependant, il a également été souligné que ces animations permettent surtout de transformer des publics jeunes « passifs » en publics « actifs », ce qui signifie que les adolescent·es doivent déjà être présent·es dans les locaux pour en profiter (cf. IIIA2c). Les professionnel·les doivent alors s'interroger, dans leurs pratiques, sur ce qui pourrait davantage réconcilier les adolescent·es avec les bibliothèques.

a- Le changement des règles de la bibliothèque

Dans son analyse, Roselli souligne que les publics adolescents apparaissent parfois distants, voire extérieurs, aux institutions culturelles. Pourtant, lorsqu'ils fréquentent ces lieux, ils se montrent souvent très ingénieux·ses dans leur manière de se les approprier. Cela se traduit notamment par une tendance à modifier les règles et l'usage des espaces (Roselli, 2014).

Nous pouvons en donner pour exemple plusieurs témoignages de professionnel·les relatant des conflits avec les jeunes car nombre d'adolescent·es déplaçaient le mobilier ou le détournaient afin de le rendre plus propice à la sociabilisation (cf. IIA3b). Ces comportements, perçus comme des transgressions de l'ordre de la bibliothèque, traduisent en réalité une volonté des jeunes de tester les limites de l'institution. Selon Roselli, les structures devraient analyser ces détournements pour mieux s'adapter aux besoins et aux attentes des adolescent·es (Roselli, 2014).

Elle affirme également — comme d'autres auteur·ices (cf. IC2c) — que l'absence progressive des enfants et adolescent·es jusqu'à 16 ans s'explique par les règles imposées : silence, solitude, immobilité et autonomie supposée, autant de normes qui rappellent fortement celles du cadre scolaire. Ces interdictions sont ainsi mal vécues et mal perçues par les publics jeunes (Roselli, 2014).

En comparaison, les bibliothèques étudiées montrent parfois une souplesse plus grande dans l'application du règlement intérieur, même si cela peut entrer en contradiction avec les attentes de certain·es professionnel·les. Ainsi, une enquêtée expliquait que les adolescent·es détournaient souvent les règles et faisaient beaucoup de bruit, ce qui la plaçait face à une contradiction : elle souhaitait que sa structure soit un lieu vivant, sans pour autant qu'elle devienne une « MJC ».

Il s'agit donc pour les professionnel·les de trouver un équilibre entre la réinvention de la fonction sociale de la bibliothèque et la préservation d'un espace suffisamment calme pour les autres usager·es. Les jeux apparaissent alors comme une solution pertinente : ils permettent de canaliser l'énergie des adolescent·es en leur proposant une activité, tout en favorisant un lieu « vivant » et animé.

b- L'adaptation des horaires

Comme indiqué dans la définition d'un·e adolescent·e (cf. IC2b), les temps de venue des publics adolescents en bibliothèque se situent souvent dans des moments « interstitiels ». Autrement dit, les ados viennent occuper un temps entre leurs différentes obligations. Ils et elles n'ont donc soit que peu de temps à consacrer à la bibliothèque — en raison de leurs multiples activités —, soit ils sont disponibles sur des créneaux très spécifiques.

Les professionnel·les témoignent ainsi qu'il arrive que les jeunes participent à certaines activités sans rester longtemps. Pour s'adapter, les activités de jeux sont fréquemment proposées sur des temps longs (comme le libre-service), ou bien sur des horaires spécifiques mais adaptés, tels que les soirées jeux ou les clubs après les cours.

Selon Enel, cette gestion du temps par les adolescent·es elleux-mêmes est essentielle, car elle se différencie de celle de l'enfance, davantage cadrée et décidée par les parents (Enel, 2014).

Une professionnelle met cependant en garde : entre les activités scolaires, les loisirs et la vie familiale, le temps disponible pour les adolescent·es est réduit. Elle estime donc qu'il est nécessaire d'accepter leurs absences éventuelles, car la bibliothèque ne constitue pas toujours une priorité dans leur emploi du temps.

Le faible recours aux inscriptions dans la plupart des animations peut d'ailleurs s'expliquer par ce facteur : les emplois du temps des adolescent·es étant chargés et susceptibles de varier fortement d'une semaine à l'autre, il leur est difficile de s'engager à long terme.

c- La modification des espaces

Roselli concluait son article en développant les points essentiels qui peuvent permettre aux adolescent·es de s'approprier les lieux d'une bibliothèque. Selon elle, l'élément le plus important est la modification des espaces afin que les jeunes se sentent légitimes à l'intérieur.

Ses conseils consistent à décroquer les locaux en proposant des espaces plus ouverts et plus propices aux échanges (Roselli, 2014). Deux des structures étudiées, dans leur démarche d'intégrer le jeu en bibliothèque, ont ainsi choisi d'installer des espaces de jeux ouverts sur le reste des locaux.

En fonction de l'architecture des bâtiments, Roselli recommande également de créer des espaces d'intimité, éloignés de la banque de prêt, afin que les jeunes ne se sentent pas constamment observé·es (Roselli, 2014). Cette stratégie a été adoptée par deux autres professionnel·les interrogé·es, qui disposent de salles dédiées aux jeux, réparties à différents endroits de leur structure. Ces démarches contribuent à rendre la bibliothèque plus chaleureuse et accueillante.

Il est alors possible de percevoir chez les professionnel·les une volonté de transformer les espaces et la représentation même de ce qu'est une bibliothèque, en intégrant le jeu à leur fonctionnement. Cette évolution de la bibliothèque peut alors être perçue comme partiellement due à la mise en place des jeux, qui deviennent un indicateur d'ouverture à de nouvelles pratiques d'accueil des publics, et plus spécifiquement des adolescent·es.

À la fin de cette troisième partie, plusieurs constats peuvent être formulés sur la venue des adolescent·es en bibliothèque par le biais des jeux. Si les premières conclusions suggèrent que cette pratique est encore récente — ce qui limite le recul possible —, il est néanmoins certain que la volonté des professionnel·les de faire venir les adolescent·es uniquement pour emprunter des livres ne porte pas ses fruits.

Pour les médiateur·rices, attirer les jeunes en bibliothèque suppose donc de repenser la structure, son accueil et les usages potentiels qui s'y déploient. Mieux intégrer les adolescent·es dans la participation, renforcer le lien de confiance avec les professionnel·les, et prendre en compte leurs besoins et contraintes (temps, réglementations, espaces) sont autant de facteurs déterminants.

Ces facteurs se retrouvent d'ailleurs dans les projets d'activités autour du jeu, ce qui peut expliquer l'attrait particulier que ces animations exercent sur les publics adolescents.

CONCLUSION

À travers ce devoir, nous avons questionné les notions d'accueil des adolescent·es en bibliothèque, par le biais des activités de jeux vidéo et de jeux de société que les professionnel·les ont pu proposer. Pour ce faire, nous avons d'abord défini ce qu'est un·e adolescent·e et les comportements spécifiques que cela peut induire. Les activités culturelles prenant une place importante à cet âge, il nous a semblé pertinent de nous focaliser dessus par la suite. Cela nous a permis de comprendre leur rapport aux jeux vidéo et aux jeux de société, mais aussi d'analyser pourquoi la lecture semble occuper une place moins importante dans leurs emplois du temps. La bibliothèque, perçue à la fois comme un lieu de lecture et de pratiques culturelles, est alors apparue comme un espace à interroger afin de saisir le rapport que les jeunes entretiennent avec elle. Selon les professionnel·les interrogé·es, les bibliothèques sont très peu utilisées par les adolescent·es, avec une disparition notable de ce public à partir de 12 ans. Bien que certain·es continuent de fréquenter les lieux, beaucoup expliquent leur éloignement par divers facteurs.

Afin de pallier cette situation, nous avons, dans la deuxième partie, étudié le point de vue des professionnel·les et leur rapport aux adolescent·es. Il apparaît que les médiateur·rices travaillant auprès de ce public ont pour volonté de mieux le comprendre, car ils y sont attaché·es. Ils et elles perçoivent ainsi les difficultés que peuvent rencontrer les jeunes dans les bibliothèques, en analysant leurs usages et non-usages. Des divergences dans l'interprétation de ce que signifie « faire venir » les adolescent·es révèlent différentes conceptions et pratiques professionnelles. Pour répondre à la désertion progressive de ce public, plusieurs bibliothèques choisissent néanmoins de proposer des animations spécifiques, dont les jeux vidéo et les jeux de société occupent une place importante, car ils font partie de ce qui attire les jeunes.

Enfin, pour comprendre si ces activités permettraient réellement de faire venir les adolescent·es, nous avons analysé les offres de jeux proposées dans plusieurs structures. Cela nous a permis d'établir une typologie des différentes actions mises en place et de constater que le public adolescent n'est pas homogène, mais se divise en groupes selon leurs préférences ludiques. Toutefois, il est possible de conclure que la plupart des adolescent·es participant aux activités ne viennent pas pour découvrir la bibliothèque : ils et elles fréquentent déjà les lieux, et profitent ensuite des animations qui y sont proposées. Les jeux répondent aussi, au moins en partie, au besoin de transformation des structures exprimé·es par les jeunes, afin qu'ils et elles s'y sentent plus à l'aise.

Alors, faire jouer en bibliothèque est-il une stratégie des professionnel·les pour attirer les adolescent·es ?

Oui, dans la mesure où les professionnel·les essaient, par le biais du jeu, de rendre la bibliothèque plus attractive. Toutefois, l'objectif d'attirer des publics adolescents « absents » demeure difficile à atteindre, puisque ce sont majoritairement les jeunes déjà fréquentant·es qui participent.

Amener de nouveaux publics semble donc nécessiter de remodeler les espaces et la manière de « faire bibliothèque », afin que son image traditionnelle de lieu calme évolue vers un espace chaleureux et accueillant. En France, la transformation des bibliothèques dans cette perspective est en développement, mais de nombreux exemples inspirants viennent de l'international. Ainsi, Barbage (2016), Le Guevel

et Prost (2024), ou encore Péclard et Ejarque (2015) décrivent des bibliothèques comme celles de Hambourg, Rotterdam ou encore des Pays-Bas, qui proposent des lieux participatifs, des espaces ouverts et de nouvelles pratiques intégrant notamment des écrans. Ces exemples montrent que les pratiques évoluent et que les bibliothèques françaises commencent elles aussi à s'emparer du sujet.

« Faire jouer à la bibliothèque » s'inscrit donc pleinement dans cette volonté de renouvellement. Au-delà de la simple mise en avant de collections, il s'agit de repenser l'accueil, en intégrant des dimensions participatives et adaptatives.

Face à ces bouleversements, certain·es professionnel·les prennent conscience des limites de leurs structures et des difficultés liées à l'accueil des adolescent·es. Une professionnelle conclut ainsi son entretien :

« Il y a une volonté d'accueillir, en fait. On est content qu'ils soient là mais ça nous interroge sur comment on les accueille. Mais après, c'est pareil. Les ados, pour moi, ce n'est pas un gros paquet. En fait, c'est les ados qui... qui viennent chercher quelque chose qu'on n'a pas à leur proposer, c'est-à-dire un lieu, un espace où ils peuvent discuter entre eux tranquilles, enfin, sans réserve et librement. Et ça, en fait, vu qu'il y a d'autres personnes qui viennent travailler, qui viennent machin, c'est quelque chose qu'on ne peut pas leur offrir. Et là, on est en difficulté. »

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

Aimons-nous trop jouer ? 42, la réponse à presque tout, 2022. Documentaire télévisé. France. Arte [en ligne]. [Consulté le 4 août 2025]. Disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=-gzuSEPdj68> :

BALLEYS, Claire, 2017. Socialisation adolescente et usages des médias sociaux : la question du genre. N° 125, pp. 33-44. DOI [10.3406/caf.2017.3241](https://doi.org/10.3406/caf.2017.3241).

BARBAGE, Valérie, 2016. Être bibliothécaire jeunesse aujourd'hui. *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne]. [Consulté le 7 août 2025]. Disponible à l'adresse : https://bbf.enssib.fr/tour-d-horizon/etre-bibliothecaire-jeunesse-aujourd-hui_65758

BRONFENBRENNER, Urie, 1979. The Ecology of Human Development. *Harvard University Press* [en ligne]. [Consulté le 2 août 2025]. Disponible à l'adresse : <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674224575>

BROUGÈRE, Gilles, 2005. *Jouer/Apprendre* [en ligne]. Economica. [Consulté le 14 août 2025]. Disponible à l'adresse : <https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03606723>

CÉROUX, Benoît et CRÉPIN, Christiane, 2014. Construire une offre de loisirs avec les adolescents : Étude d'un dispositif expérimental de la CNAF. *Agora débats/jeunesses*. Vol. 66, n° 1, pp. 107-118. DOI [10.3917/agora.066.0107](https://doi.org/10.3917/agora.066.0107).

CLAES, Michel, 2011. L'étude scientifique de l'adolescence : d'où venons-nous, où allons-nous ? *Enfance*. Vol. 2, n° 2, pp. 213-223. DOI [10.3917/enf1.112.0213](https://doi.org/10.3917/enf1.112.0213).

CLARTÉ, Jonathan, 2016. L'utilisation des jeux pour l'apprentissage des mathématiques dans l'enseignement secondaire. *Education*. ffdumas-01402857f

COAVOUX, Samuel, 2019. Les jeux vidéo chez les adolescents en France (2002-2012) : une approche quantitative. In : *Jeux vidéo et adolescence*. Presses Universitaires de Laval. pp. 15-30.

COULANGEON, Philippe, 2010. Introduction. *Repères*. 2010. pp. 3-4.

CUIN, Charles-Henry, 2011. Esquisse d'une théorie de l'adolescence. *Revue européenne des sciences sociales (Cahiers Vilfredo Pareto)*. Vol. 49, n° 2, pp. 71. DOI [10.4000/ress.987](https://doi.org/10.4000/ress.987).

DAHAN, Chantal, LABADIE, Francine et OCTOBRE, Sylvie, 2014. Introduction : Pensés et impensés des médiations culturelles pour les adolescents. *Agora débats/jeunesses*. Vol. 66, n° 1, pp. 40-46. DOI [10.3917/agora.066.0039](https://doi.org/10.3917/agora.066.0039).

DAHAN, Chantal, 2013. Les adolescents et la culture. *Cahiers de l'action*. Vol. 38, n° 1, pp. 9-20. DOI [10.3917/cact.038.0009](https://doi.org/10.3917/cact.038.0009).

ENEL, Françoise, 2014. La prise en charge des spécificités adolescentes par les politiques éducatives et culturelles des collectivités publiques. *Agora débats/jeunesses*. Vol. 66, n° 1, pp. 119-133. DOI [10.3917/agora.066.0119](https://doi.org/10.3917/agora.066.0119).

GARROUSTE, Eva, 2017. Communication avec les ados en bibliothèque. *Lecture Jeunesse* [en ligne]. [Consulté le 7 août 2025]. Disponible à l'adresse : <https://www.lecturejeunesse.org/la-communication-en-direction-des-adolescents-dans-les-bibliotheques/>

GASPARINI, Rachel, JOLY-RISSOAN, Odile et DALUD-VINCENT, Monique, 2009. Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*. N° 168, pp. 93-109. DOI [10.4000/rfp.1791](https://doi.org/10.4000/rfp.1791).

GODOY, Ronan, 2025. Jeux de société en bibliothèque : l'anomalie suisse. *Archimag*. Vol. 381, n° 1, pp. 28-31. DOI [10.3917/arma.381.0028](https://doi.org/10.3917/arma.381.0028).

GORSE, Myriam et SWIATEK, Cécile, 2015. Place au jeu ! [en ligne]. [Consulté le 13 août 2025]. Disponible à l'adresse : https://bbf.enssib.fr/matieres-a-penser/place-au-jeu_66267

Larousse.fr : encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne, [sans date]. [en ligne]. [Consulté le 31 juillet 2025]. Disponible à l'adresse : <https://www.larousse.fr/>

LEGENDRE, Françoise, 2015. Jouer à la bibliothèque : jeux, jouets et médiation. In : *Bibliothèques, enfance et jeunesse* [en ligne]. Éditions du Cercle de la Librairie. pp. 240-243. [Consulté le 13 août 2025]. Disponible à l'adresse : <https://shs.cairn.info/bibliothèques-enfance-et-jeunesse--9782765414896-page-240>

LE GUEVEL, Quentin et PROST, Julien, 2024. Boomer, arrête de boomer - le cringe m'a tuer [en ligne]. [Consulté le 9 août 2025]. *Deux connards dans un bibliobus*. Disponible à l'adresse : <https://podcloud.fr/podcast/deux-connards-dans-un-bibliobus/episode/boomer-arrete-de-boomer-le-cringe-ma-tuer>

LIGNON, Fanny, 2013. Des jeux vidéo et des adolescents : A quoi jouent les jeunes filles et garçons des collèges et lycées ? *Le Temps des médias*. Vol. 21, n° 2, pp. 143-160. DOI [10.3917/tdm.021.0143](https://doi.org/10.3917/tdm.021.0143).

MARTINEZ, Léa, 2023. Effets de la pratique des jeux de société sur le fonctionnement cognitif : de l'adolescent à l'adulte. *Game in Lab* [en ligne]. [Consulté le 6 août 2025]. Disponible à l'adresse : <https://www.game-in-lab.org/project/effets-de-la-pratique-des-jeux-de-societe-sur-le-fonctionnement-cognitif-de-l-adolescent-a-l-adulte/>

MENEGHIN, Céline et DE LEUSSE-LE GUILLOU, Sonia, 2016. Jeux vidéo en bibliothèque : une nouvelle pratique. *Lecture Jeunesse* [en ligne]. [Consulté le 13 août 2025]. Disponible à l'adresse : <https://www.lecturejeunesse.org/jeux-video-en-bibliotheque-2/>

MICHAEL, David R et CHEN, Sande, 2005. Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform | Request PDF. *ResearchGate* [en ligne]. [Consulté le 6 août 2025]. Disponible à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/234812017_Serious_Games_Games_That_Educate_Train_and_Inform

MOREAU, Brigitte, 2015. Adolescence, lecture et bibliothèques publiques. *Documentation et bibliothèques*. Vol. 55, n° 1, pp. 19-27. DOI [10.7202/1029048ar](https://doi.org/10.7202/1029048ar).

MUTATAYI, NEYBOURGER, PHILIPPON et GUILBAUD, 2022. Contextes, motivations et régulations du jeu vidéo chez les adolescents. *Paris : OFDT* [en ligne]. Disponible à l'adresse : https://bdoc.ofdt.fr/index.php?lvl=notice_display&id=85058

NATIONS, United, [sans date]. Journée internationale du jeu | Nations Unies. *United Nations* [en ligne]. [Consulté le 6 août 2025]. Disponible à l'adresse : <https://www.un.org/fr/observances/international-day-of-play>

OCTOBRE, Sylvie et BERTHOMIER, Nathalie, 2019. *L'enfance des loisirs : Éléments de synthèse* [en ligne]. Département des études, de la prospective et des statistiques. [Consulté le 3 août 2025]. ISBN 978-2-11-139902-0. Disponible à l'adresse : <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/52265>

PÉCLARD, Christine et ÉJARQUE, Catherine, 2015. Les adolescents sont-ils solubles dans la bibliothèque ? In : *Bibliothèques, enfance et jeunesse* [en ligne]. Éditions du Cercle de la Librairie. pp. 271-279. [Consulté le 7 août 2025]. Disponible à l'adresse : <https://shs.cairn.info/bibliotheques-enfance-et-jeunesse--9782765414896-page-271>

PERIER, Pierre, 2007. La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*. N° 158, pp. 43-57. DOI [10.4000/rfp.446](https://doi.org/10.4000/rfp.446).

PIFFAULT, Olivier, 2015. Jeu vidéo et bibliothèques. In : *Bibliothèques, enfance et jeunesse* [en ligne]. Éditions du Cercle de la Librairie. pp. 149-154. [Consulté le 13 août 2025]. Disponible à l'adresse : <https://shs.cairn.info/bibliotheques-enfance-et-jeunesse--9782765414896-page-149>

POISSENOT, Claude, 2003. Publics et non publics adolescents : les bibliothèques actrices et spectatrices de la sélection. *3ème rencontre professionnelle « La lecture des adolescents »*, [en ligne]. [Consulté le 17 août 2025]. Disponible à l'adresse : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000366

REPAIRE, Virginie et TOUITOU, Cécile, 2010. *Les 11-18 ans et les bibliothèques municipales* [en ligne]. Éditions de la Bibliothèque publique d'information. [Consulté le 17 août 2025]. ISBN 978-2-84246-126-3. Disponible à l'adresse : <http://books.openedition.org/bibpompidou/1024>

ROSELLI, Mariangela, 2014. Cultures juvéniles et bibliothèques publiques : Lier récréation et espace culturel. *Agora débats/jeunesses*. Vol. 66, n° 1, pp. 61-75. DOI [10.3917/agora.066.0061](https://doi.org/10.3917/agora.066.0061).

RUFAT, Samuel, TER MINASSIAN, Hovig et COAVOUX, Samuel, 2014. Jouer aux jeux vidéo en France. Géographie sociale d'une pratique culturelle. *Espace Géographique*. Vol. 43, n° 4, pp. 308-323.

TRIPATHI, Shubhangi, THAKURTA, Arundhati Guha et VERMA, Indresh Kumar, 2023. Canny Click: A Board Game Designed to Stimulate Mindful Online Behavior Among Teenagers. In : DEEPAK, B. B. V. L., BAHUBALENDRUNI, M. V. A. Raju, PARHI, D. R. K. et BISWAL, B. B. (éd.), *Intelligent Manufacturing Systems in Industry 4.0*. Singapore : Springer Nature. 2023. pp. 229-242. ISBN 978-981-9916-65-8.

VLACHOPOULOU, Xanthie et MISSONNIER, Sylvain, 2018. C'est pas du jeu ! Quand des adolescents défient la logique de l'usage d'un serious game de simulation familiale. *Dialogue*. Vol. 222, n° 4, pp. 41-52. DOI [10.3917/dia.222.0041](https://doi.org/10.3917/dia.222.0041).

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'entretien aux professionnel·les

Date et durée :

Pouvez-vous vous présenter ? (Nom, prénom, fonction, depuis combien de temps, parcours pro ?) (Peut-être à mettre à la fin)

Pour vous, un adolescent c'est quoi ? (Définition de l'âge qui est attendu dans leurs animations, d'une mentalité spécifique des publics, de leur caractéristique spécifique, ce qu'ils aiment bien ou non)

Le rapport de votre bibliothèque aux adolescents (Des publics qui viennent ou non, en quelle quantité, s'ils sont acceptés, sous quelles conditions, les collègues sont aussi en charge d'une partie, s'entendent bien avec, s'ils possèdent des statistiques ou des chiffres de fréquentation de ce public)

Qu'est-ce que vous mettez en place pour les adolescents à votre bibliothèque ? (Espaces, collections, activités, comment ils sont incités à venir, qu'est ce qui les fait rester d'après vous, des activités spécifiques en lien avec les jeux de société et les jeux vidéo de quelle nature et l'intérêts qu'ils y portent) **et pourquoi ?** (Ou pourquoi pas)

Quels sont les adolescents qui viennent à la bibliothèque ? (Différences entre les activités, quel type viennent, comparaison avec la totalité des ados du coin, chiffre, statistique)

Vous communiquez avec d'autres professionnels qui s'occupent des adolescents ? (Au seins de leur propre réseau de bib mais aussi plus loin)

Est-ce qu'il sera possible d'en interroger certains ou de venir à une activité prochaine ? (Coordonnées, moment le plus propices)

Annexe 2 : Questionnaire aux professionnel·les

Y'a-t-il des adolescents qui viennent dans votre bibliothèque ? (Oui/Non)

Si oui, pourquoi faire ? (Réponse libre)

Y'a-t-il des établissements accueillants des adolescents à proximité de votre bibliothèque ? (Collège, lycée, club de sport...) (Oui/Non)

Si oui, lesquels ? (Réponse libre)

Rencontrez-vous des difficultés avec les publics adolescents qui viennent à la bibliothèque ? (Oui/Non)

Si oui, lesquelles ? (Réponse libre)

Avez-vous des collègues qui travaillent en direction des publics adolescents ? (Oui/Non)

Si oui, quelles sont leurs missions précisément ? (Réponse libre)

Possédez-vous un espace dédié aux collections adolescentes ? (Oui/Non)

Si oui, est ce que cet espace est utilisé par les adolescents ? (Pas du tout/ Un peu/ Moyennement/ Beaucoup)

Si oui, est-ce que les collections sont empruntées ? (Pas du tout/ Un peu/ Moyennement/ Beaucoup)

Proposez-vous, au sein de votre établissement, des animations spécifiques pour les publics adolescents ? (Oui/Non)

Si oui, merci de détailler ces activités : (description de l'activité, fréquence, sur inscription ou non, publics visés, réception par les publics) (Réponse libre)

Proposez-vous un espace dédié aux jeux de société (sans distinction d'âge des publics visés) ? (Oui/Non)

Et aux jeux vidéo ? (Oui/Non)

Si oui, pouvez-vous décrire ces espaces et ces collections ? (Description du fonds de jeux et de son usage, taille des collections, appropriation des publics ou non, animations ou médiations faites avec) (Réponse libre)

Proposez-vous certains services spécifiques concernant les adolescents ET les jeux vidéo ou les jeux de société ? (Oui/Non)

Si oui, pouvez-vous détailler ces services ? (Réponse libre)

Pouvez-vous vous présenter brièvement ? (Types de bibliothèque dans laquelle vous exercez, fonction que vous y exercez, parcours professionnel...) (Réponse libre)

Êtes-vous en contacts avec d'autres professionnels (de bibliothèque ou non) travaillant avec les adolescents ? (Oui/Non)

Si oui lesquels, et qu'elle est la nature de vos échanges ? (Réponse libre)

Vous avez des précisions que vous souhaitez apporter ? Des remarques sur le questionnaire ? N'hésitez pas à m'en faire part ici ! (Réponse libre)

Si vous êtes intéressé.e pour un entretien, vous pouvez laisser votre contact ici. Nous pourrions approfondir certaines notions au besoin. Merci beaucoup de votre investissement ! (Réponse libre)