

Sommaire

Allocutions d'ouverture Jean-Noël Guérini Michel Pezet	p. 5	p. 2
Pourquoi inciter des adolescents à lire de la littérature ? Michèle Petit	p. 7	
Les pratiques culturelles adolescentes Jean-François Hersent	p. 26	
Présentation de la Maison départementale de l'adolescent Guillaume Bronsard,	p. 53	
Questions de la matinée	p. 57	
Paroles d'auteur et de passeur de livres Jeanne Benameur,	p. 61	
L'expérience d'une documentaliste de collègue Cathy Rigal	p. 73	
Table ronde : Témoignages et expériences dans les Bouches-du-Rhône et présentation de « Pages 13 » Bernard Busser, Dominique Baudoin Colette Garcia Jean-Guillaume Coste	p. 79	
Les propositions de la bibliothèque départementale Françoise Danset	p. 88	

Allocution d'ouverture

Jean-Noël Guérini,

Sénateur des Bouches-du-Rhône

Président du Conseil Général des Bouches-du-Rhône

Mesdames et Messieurs,

C'est accompagné de Michel Pezet, conseiller général délégué à la culture, que nous sommes particulièrement heureux de vous accueillir ce matin à l'Hôtel du département à l'occasion de ce colloque qui aborde un sujet qui me tient à cœur : la lecture et les jeunes.

Je suis ici bien entouré, avec Madame Michèle Petit, anthropologue au CNRS et à l'Université de Paris Sorbonne, avec Françoise Danset, qui est la Directrice de notre Bibliothèque départementale de prêt et avec Monsieur Jean-François Hersent, docteur en sociologie, chargé de mission pour les études sur la lecture au Ministère de la culture.

Cette question de la lecture des jeunes est une question importante à poser dans cette enceinte. Vous le savez sans doute, le Conseil général a lancé un vaste plan d'équipement informatique dans les collèges. Il fournit à chaque établissement, public ou privé, un ordinateur pour cinq élèves et, à chaque élève de quatrième, un micro portable dans le cadre du plan *Ordina 13* dont vous avez sans doute eu quelques échos.

Cette marche en avant vers les nouvelles technologies ne doit pas nous faire perdre de vue le rôle irremplaçable que tient le livre dans l'éducation et la formation des jeunes. Dans le débat que nous allons lancer, d'ici à la fin de l'année 2004, au sein de la communauté éducative des Bouches-du-Rhône, sur le collègue numérique et le cartable numérique, il est hors de question de remettre en cause le livre qui est l'essence même de notre culture et de celle de nos collégiens.

Je souligne d'ailleurs que dans nos démarches de soutien et d'aide aux collégiens, au-delà des opérations concernant les nouvelles technologies, nous soutenons activement toutes les démarches en direction du livre et de la littérature. Nous ne manquerons pas, à l'avenir, d'accentuer cet effort, tout en prolongeant naturellement notre action en faveur des nouvelles technologies.

Ce colloque et les questions qu'il aborde s'inscrivent donc dans la continuité de l'action du Conseil général envers la jeunesse et répond à mon souhait de voir se renforcer les collaborations à la fois entre les différents services du Conseil général et entre ces services et des structures extérieures. La population des Bouches-du-Rhône est jeune, cette donnée démographique est un élément certain de fierté, mais elle nous crée des obligations : si la première responsabilité du Conseil général est de veiller à l'accueil des collégiens dans 179 collèges publics et privés, nous gardons aussi comme préoccupation constante la vie quotidienne et l'avenir de nos jeunes en dehors de l'établissement scolaire.

C'est cette préoccupation qui a dicté la création d'un certain nombre de mesures et de dispositifs. En souhaitant être rapide, je citerai néanmoins des outils mis en place avec Michel Pezet, outils précieux pour compléter un plan de modernisation des collèges sans équivalent dans notre pays : le chantier des Archives et de la BDP à Marseille, le dispositif *Latitude 13*, les différents *chèques Lire*, la Maison de l'adolescent, l'informatisation des collèges évoquée il y a quelques instants (informatisation qui s'accompagne, pour les établissements en construction, du respect de la norme de haute qualité environnementale)... Comme vous pouvez le voir, une de nos préoccupations est bien d'assurer à tous un égal accès à la culture.

Cette préoccupation s'accompagne, pour les collégiens et les jeunes en général du respect du droit d'imaginer, du droit de rêver, du droit au bonheur. Ce droit, bien entendu, ne se décrète pas, mais il nous appartient de mettre en place les conditions qui favorisent l'ensemble de ces droits.

La lecture, dans ce cadre, occupe une place importante, et les thèmes que vous allez aborder sont, pour nous tous, du plus grand intérêt. Loin d'être décalée ou incongrue, la question du livre est donc centrale, même si notre époque axée sur les nouvelles technologies tend un peu à l'occulter.

Comment accompagner, dans ce contexte, ceux qui s'inquiètent de cette question, les parents, les enseignants, les bibliothécaires et, nouvelle donne, les maires... Ceux-ci, dans notre département, nous interpellent ; ils rencontrent en effet d'énormes problèmes de financement de leurs bibliothèques municipales.

Avec Michel Pezet, nous allons, dans les mois à venir, étudier cette question, car l'Etat se désengage totalement.

Quelles réponses institutionnelles sont aujourd'hui proposées, dans quels lieux et avec quels moyens ? Les bibliothèques publiques, les centres de documentation des collèges, les librairies existent, comment optimiser ces lieux, ces services, ces ressources ?

Les interrogations sont nombreuses ; elles se placent au cœur de votre rencontre d'aujourd'hui, organisée par la BDP et Madame Danset, et dont le thème, situé au confluent de la culture et de l'éducation, mobilise de nombreuses énergies.

Je vous souhaite donc à toutes et à tous, Mesdames et Messieurs, des échanges fructueux et enrichissants, dont nous ne manquerons pas d'étudier les conclusions avec la plus grande attention.

Allocution d'ouverture

Michel Pezet,

*Conseiller général des Bouches-du-Rhône,
délégué à la culture*

Mesdames et Messieurs,

Je vous dis à mon tour tout le plaisir que j'ai à vous recevoir en cet Hôtel du département.

La question de la lecture touche le Conseil général, Le président vient de le mentionner, par l'intermédiaire des bibliothèques des communes dites *petites* et par l'intermédiaire des collèges. Mais quand on analyse les taux de fréquentation des bibliothèques, on mesure l'immense différence qu'il y a entre les villages, dans lesquels la fréquentation de la bibliothèque est très élevée, et le grand milieu urbain au sein duquel nous constatons des chutes considérables de la fréquentation des équipements de lecture publique. Dans une ville comme Marseille, il y a encore une très grande différence entre certains arrondissements.

Ces différences de pratique nous interrogent tous, acteurs de politiques culturelles. Comment promouvoir le livre, la lecture ? Quelles techniques mettre en œuvre ? Quelle offre constituer ? C'est pour réfléchir à ces questions que nous avons demandé à Madame Danset d'organiser, tout au long de l'année, des rencontres autour du livre (nous en avons déjà organisées sur la question de la lecture des personnes âgées, sur le livre et la petite enfance...).

En termes d'offre de lecture aussi bien qu'en termes de demande de lecture, le territoire départemental est loin d'être homogène. Même si les choses ne dépendent pas toujours de la compétence du département, nous ne pouvons laisser des zones entières de notre espace, des pans entiers de notre population démunis d'offre. Mais que faire lorsque comme, l'a dit le Président, l'Etat se désengage ?

La question aujourd'hui posée au Conseil général est celle de sa responsabilité dans un champ de compétence qui n'est pas le sien au départ.

Une autre question est celle de la jeunesse elle-même.

La jeunesse, bien sûr, peut être définie par l'âge. On naît jeune certes, mais quand cesse-t-on de l'être ?

Au-delà de la question de la classe d'âge, se pose le problème de la continuité de la transmission de valeurs culturelles, dont la lecture est à la fois le vecteur et le résultat : le vecteur en tant que technique de prise d'informations, le résultat en tant que pratique culturelle.

Comment, dans vos collèges, dans vos bibliothèques, dans vos CDI abordez-vous avec les jeunes cette question de la pratique de la lecture, en particulier avec ceux dont l'ensemble des pratiques sociales ne valorisent certainement pas cette activité ? La lecture n'est pas une, ne peut être une... Quelles sont les propositions qui permettent de différencier les approches en fonction des publics et donc de laisser le livre, cet instrument d'ouverture sur le monde, cet instrument de communication, à portée de main des jeunes, dont ils ignorent souvent à quel point ils peuvent en avoir besoin ?

Tous les espaces de proposition de livres, tous les équipements de lecture publique auxquels contribue le Conseil général ne sont rien, si l'on ne fait pas de la lecture l'activité des jeunes eux-mêmes, si l'on ne réussit pas à leur communiquer cette nécessité et ce plaisir...

Je suis donc très heureux de vous voir ici si nombreux pour réfléchir à ces questions. Je vous remercie d'avoir répondu présent à cette journée d'étude organisée par Françoise Danset et l'équipe de la BDP, et je souhaite que votre rencontre soit aussi fructueuse que possible.

Pourquoi inciter des adolescents à lire de la littérature ?

Michèle Petit¹,

Anthropologue, Laboratoire LADYSS (Dynamiques sociales et recomposition des espaces), CNRS/Université Paris I

Permettez-moi tout d'abord de remercier les personnes qui ont organisé cette rencontre, et tout particulièrement Françoise Danset, de m'avoir invitée à y participer. Elle m'a lancé cette question, « *Pourquoi inciter des adolescents à lire de la littérature ?* », et pour entrer directement en matière, j'avais envie de vous emmener de l'autre côté de l'Atlantique, pour vous faire part de deux expériences.

Sauter de l'autre côté

Dans les années cinquante, aux Etats-Unis, une jeune femme, Mira Rothenberg, est amenée à faire classe à trente-deux jeunes adolescents juifs originaires d'Europe Centrale, âgés de onze à treize ans. Certains d'entre eux sont nés dans des camps de concentration, d'autres ont été abandonnés par leurs parents pour leur donner une chance d'échapper aux nazis. Ils ont survécu comme ils ont pu puis, après la guerre, ont été transférés en Amérique. Ce sont des enfants au regard de pierre, qui ont bâti des forteresses pour se protéger des horreurs qu'ils ont traversées ; ils sont écorchés vifs, terrorisés, violents, ils ne font confiance à personne, et jour après jour ils répètent, dans une langue ou une autre, qu'ils veulent rentrer, retrouver leur terre d'origine. Écoutez Mira Rothenberg :

« Je devais leur apprendre l'histoire, la lecture, l'écriture, l'arithmétique. Je devais les civiliser, les rendre acceptables aux yeux de l'Amérique. C'était une plaisanterie amère et cruelle. Ils n'apprenaient rien. Puis un jour, profitant d'une accalmie dans leurs assauts de haine, je leur parlai des Indiens d'Amérique. Je leur racontai comment ces hommes auxquels le pays appartenait étaient devenus

¹* Anthropologue, Laboratoire LADYSS (Dynamiques sociales et recomposition des espaces), CNRS, Université Paris I, 191, rue Saint-Jacques, 75005 Paris. petitmic@univ-paris1.fr

Cet exposé est une version resserrée, et un peu modifiée, d'une conférence prononcée aux 13èmes Journées d'Arole, La Chaux-de-Fonds (Suisse), 14 et 15 novembre 2003, sous le titre « La lecture ou l'espace des possibles ». Il reprend aussi des fragments d'un article paru dans le *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 48, 2003/3, p. 29-36.

Tout chercheur intervenant fréquemment dans des journées d'études est ainsi conduit à reprendre à l'identique bien des idées ou des formulations. Que des lecteurs attentifs à mon travail pardonnent ces radotages...

des réfugiés dans leur propre contrée, dont on les avait dépossédés. Je trouvais un livre de poèmes des Indiens, qui parlaient de la terre qu'ils aimaient, des animaux avec lesquels ils vivaient, de leur force et de leur amour, de leur haine et de leur fierté. Et de leur liberté.

Les enfants réagirent. Quelque chose avait bougé en eux. Les Indiens devaient éprouver pour l'Amérique ce qu'eux-mêmes ressentaient pour leur pays d'origine. Et nous devînmes tous des Indiens. On débarrassa la classe de ses meubles. On installa des teepees et peignit une rivière sur le plancher. Nous construisîmes des canoës et des animaux grandeur nature, en papier mâché. (...) Les enfants commencèrent lentement à se débarrasser de leurs carapaces². »

Même aux plus meurtris, une métaphore poétique ou un récit offrent parfois un écho de leur propre situation, sous une forme transposée ; un écho de régions de soi jusque-là indicibles. Et cela peut ouvrir un espace, éviter de devenir fou de douleur, susciter un mouvement psychique. Permettre, au fil des semaines qui vont suivre, de parler de ces Indiens que l'on est devenu, d'apprendre à tisser ou à faire de la poterie, de lire d'autres poèmes, d'en écrire. Ou encore d'étudier l'histoire et la culture des Indiens et de les comparer à celles de son pays d'origine. Ou d'aller visiter un parc pour y suivre d'anciennes pistes indiennes et apprendre la géographie pour repérer leurs emplacements, les mathématiques pour évaluer les distances.

Cinquante ans plus tard, une autre jeune femme, Beatriz Helena Robledo, lit, elle aussi, des histoires à des adolescents, garçons et filles, un peu plus âgés que les précédents, dans le cadre d'un programme intitulé « *Je choisis la parole* », développé par un organisme international, le CERLALC³. Enrôlés dans le conflit armé que traverse la Colombie, du côté de la guérilla ou des paramilitaires, certains d'entre eux ont tué leurs ennemis, ils ont vu mourir des proches. Puis ils se sont rendus ou ont été faits prisonniers. Dans le foyer pilote où ils se trouvent, des éducateurs, des psychologues, des travailleurs sociaux, des artistes, tentent de leur faire retrouver leur enfance perdue afin qu'ils puissent se projeter ensuite dans un futur. Écoutons Beatriz Robledo :

« Nous contions des mythes et des légendes devant une carte de Colombie où étaient situés les différents groupes indigènes qui peuplent notre pays. Jamais nous n'aurions imaginé qu'une carte pourrait signifier autant... Qu'elle soit là, présente, visible, tandis qu'ils écoutaient les contes et les légendes leur a permis d'élaborer leurs propres histoires, mais aussi leur propre géographie. À mesure que nous lisions et signalions la provenance du mythe ou de la légende, ils se souvenaient des lieux, des rivières, des villages par lesquels ils étaient passés.

² Mira Rothenberg, *Des enfants au regard de pierre*, Paris, Seuil, p. 15.

³ « Escojo la palabra. Dirigido a niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado en Colombia, « Centro Regional para el Fomento del Libro en América latina y el Caribe (Centre régional pour le soutien du livre en Amérique latine et aux Caraïbes). » Marina Valencia en est la coordinatrice générale.

Tout à coup, comme par un « abracadabra », à parler de « la Pleureuse », de la « Madremonte », du « Mohán », la parole de ces jeunes, réprimée pendant tant d'années par la guerre, remplacée par le bruit sourd des fusils, commença à jaillir et ils se mirent à raconter.⁴ »

Beatriz Robledo écrit encore : *« Une bibliothèque ou une collection de livres ont un rôle essentiel au sein d'une population marginalisée. (...) Cela va très au-delà de l'apport d'information ou d'un soutien à l'éducation formelle. Pour des citoyens vivant dans des conditions de développement normales, un livre peut être une porte de plus qui s'ouvre ; pour ceux qui ont été dépouillés de leurs droits fondamentaux, ou de conditions de vie un tant soit peu humaines par les circonstances, un livre est peut-être la seule porte qui puisse leur permettre de franchir le seuil et de sauter de l'autre côté. »*

L'un des adolescents présents, Julio, dont on n'avait jamais entendu la voix, d'autant qu'il se méfiait de tous, se lèvera après avoir écouté une légende, pointera du doigt sur la carte la région où il était né, celle qu'il avait parcourue, et parlera comme il n'avait pas parlé depuis des années, pour commencer à raconter des légendes entendues dans son enfance, puis sa propre histoire, retrouvant un lien au plus profond de lui-même. Et d'autres après lui.

Retraversons l'Atlantique pour aller maintenant dans l'un des quartiers en périphérie urbaine où mes collègues et moi avons mené une recherche, il y a quelques années, sur le rôle des bibliothèques publiques dans la lutte contre les processus d'exclusion⁵. Écoutons un garçon qui s'appelle Daoud, qui avait une vingtaine d'années au moment de l'entretien : *« Quand on est en banlieue, on doit avoir des études mauvaises, on doit avoir un sale boulot, il y a tout un tas d'événements qui vous font aller dans un certain sens. Moi j'ai su esquiver ce sens là, être anticonformiste, aller ailleurs, c'est ça ma place... (Ceux qui traînent), ils font ce que la société attend d'eux qu'ils fassent, c'est tout. Ils sont violents, ils sont vulgaires, ils sont incultivés. Ils disent : "Moi je vis en banlieue, je suis comme ça", et j'ai été comme eux. Le fait d'avoir des bibliothèques comme celle-là m'a permis d'entrer, de venir, de rencontrer d'autres gens. Une bibliothèque sert à ça... J'ai choisi ma vie et eux ne l'ont pas choisie.»*

Tout cela pour vous faire sentir que trouver place dans une société, ce n'est pas forcément, comme on pourrait le penser, entrer dans quelque chose qui est déjà là, s'agréger. Paradoxalement, c'est un processus qui, pour beaucoup d'adolescents, commence par un saut en dehors, un geste de sortie. Pour les garçons et les filles en situations extrêmes dont s'occupent Mira Rothenberg ou Beatriz Robledo, cela

⁴ Beatriz Helena Robledo, « Bibliotecas públicas en poblaciones marginadas. Y eso ¿ para qué sirve ? », in : *Formación de lectores : escuela, biblioteca pública y biblioteca escolar*, Memorias del 5° Congreso Nacional de lectura, Bogotá (Colombie), Fundalectura, 2002, p. 308-312 (traduction des extraits cités : M. P.).

⁵ Cf. Michèle Petit, Chantal Balley, Raymonde Ladefroux, avec la coll. d'Isabelle Rossignol, *De la bibliothèque au droit de cité, Parcours de jeunes*, Paris, BPI/Centre Georges Pompidou, 1997.

commence par cette rupture qu'institue une fiction, un poème, une légende, qui permet de quitter le ressassement, le face à face avec trop de réel, de se dégager, de passer ailleurs. Pour Daoud, comme pour bien des jeunes qui habitent dans des quartiers stigmatisés, cela suppose au préalable d'« *aller ailleurs* », comme il le dit, et d'« esquiver » un certain nombre de voies toutes tracées qui mènent droit dans le mur. Pour tous, cela passe par l'ouverture d'un autre espace.

Le lointain intérieur

Plus largement, si j'en juge par ce que disent des adolescents vivant dans des lieux où lire n'est pas donné et qui ont pu accéder à la lecture à un moment de leur vie, un livre, une bibliothèque, servent avant tout à créer un espace, plus encore là où aucune marge de manœuvre ne semble être laissée. Un espace où les relations seront comme apaisées, médiatisées par la présence de ces objets culturels. Dans des contextes violents, une part d'eux échappera à la loi du lieu ou aux conflits quotidiens, une part d'eux ne sera plus en otage, comme pour Rosalie, se souvenant : « *La bibliothèque, les livres, c'était le bonheur, la découverte qu'il y avait un ailleurs, un monde, plus loin, où je pourrais vivre. Quelquefois il y a eu de l'argent à la maison, mais le monde n'existait pas. Le plus loin où on allait, c'était chez mémé, en vacances, au bout du département. Sans la bibliothèque, je serais devenue folle, avec mon père qui criait, qui faisait souffrir ma mère. La bibliothèque me permettait de respirer, elle m'a sauvé la vie.* »

L'essentiel est là, peut-être : la découverte qu'il existe autre chose, un ailleurs, habitable, et donc que l'on pourra « sortir », devenir autre chose, prendre une part active à son propre devenir, plutôt que d'être seulement l'objet des discours et des décisions des autres. Cet ailleurs qui ouvre sur un redéploiement des possibles, remarquons-le au passage, est souvent un espace décrit comme *lointain*. Mais par le biais de ce lointain, c'est soi que l'on trouve au bout du chemin. Non pas le soi social, qui s'ajuste au regard des autres. Ni celui qui ressasse, sans fin, ses tourments ou son dépit. Un autre en soi, méconnu, qui veut de l'espace, hors du quotidien, des mots formulés dans une autre langue, enlevant le lecteur ou la lectrice au ton habituel de ses jours.

Sans doute le geste même de lire, indépendamment de ce qu'on lit, est-il une voie d'accès à ce lointain intérieur, à cet espace à soi. Mais ce pas de côté, cette échappée, sont plus sensibles encore quand il s'agit de la lecture d'œuvres littéraires : quantité de contes, de romans, de récits, racontent précisément le périple d'un héros ou d'une héroïne qui sort de la maison, s'éloigne de sa famille, et transgresse un interdit⁶. Et c'est un peu comme si le lecteur mettait ses pas dans ceux du héros ou de l'héroïne qui va vers le vaste monde, par un parcours initiatique qui le définira⁷.

⁶ Voir les travaux de Vladimir Propp.

⁷ Michel Picard, *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986, p. 33-34.

Tout au long de la vie, à partir des pays lointains de la lecture, c'est donc un monde à soi qui s'esquisse, un espace habitable, où l'on peut se percevoir comme séparé, différent des proches, capable d'une pensée indépendante ; où l'on commence à frayer son propre chemin. C'est un espace qui introduit un peu de jeu, à partir duquel accomplir des déplacements, de différents ordres.

On est ici très proche de ce que les psychanalystes appellent, depuis Winnicott, l'aire transitionnelle⁸, cette zone calme, sans conflits, qui s'inaugure entre le jeune enfant et sa mère, si l'enfant se sent en confiance ; cette aire de jeu où le petit humain ébauche son émancipation, où il commence à se construire comme sujet en s'appropriant quelque chose que sa mère lui propose – un objet, une chanson, une comptine. Les expériences culturelles ne sont rien d'autre qu'une extension de ces premières expériences de jeux, de vie créatrice, d'émancipation. Et tout au long de la vie, ce sont des chemins privilégiés pour faire retrouver cet espace paisible, et l'expérience de l'enfant qui, à partir de cet espace tranquille, protecteur, esthétique, entre sa mère et lui, se ressourcement et s'autonomise.

Dépasser une crise, en particulier, supposerait déjà la recréation de cet espace, d'une façon ou d'une autre, pour retrouver une capacité d'établir des liens avec le monde intérieur comme avec le monde extérieur, retrouver sa faculté de jouer, de symboliser, de penser, de créer⁹. Ce dont Mira Rothenberg et Beatriz Robledo que j'évoquais tout à l'heure semblent avoir connaissance, intuitive ou savante, quand elles lisent des poèmes ou des légendes aux adolescents dont elles s'occupent.

Un livre, une bibliothèque ouvrent donc sur un autre espace, qui est régulé par une autre façon d'habiter le temps, en rupture par rapport à l'agitation du quotidien. Et c'est sans doute par ce décalage, ce décrochement, qu'est introduit du jeu, une marge de manœuvre. Car dans ce temps où apparemment il ne se passe rien, la rêverie a libre cours. Écoutons Hadrien, qui passe des heures en bibliothèque : *« On était là pour autre chose et les choses nous emmènent et on se trouve en état de flânerie. Une bibliothèque, c'est vraiment un lieu où on doit pouvoir aimer s'attarder. C'est un lieu de perdition, alors que généralement, la bibliothèque est considérée surtout comme un lieu d'efficacité... »*

Ou Daoud, à nouveau: *« On se fait par le rêve, c'est pas en ouvrant un livre de maths avec des formules scientifiques qu'on va devenir un scientifique. Non, c'est en lisant Le Grand Capitaine Nemo, son sous-marin se battant avec une soucoupe volante, c'est ça qui fait que l'imaginaire est en éveil. »*

Ou Ridha : *« Ce que j'aimerais, c'est que le bibliothécaire ait du temps pour se consacrer à ce qui est de l'ordre de la vie. Plutôt qu'être un conservateur de livres, être un magicien qui nous emmène dans des livres, dans des mondes... (...) Lire des histoires tout simplement, montrer qu'on peut rêver et qu'il y a des issues et que tout n'est pas figé. Qu'on invente sa vie, qu'on peut inventer sa vie. Et peut-être que pour inventer sa vie il faut avoir d'abord de la matière première, il faut avoir rêvé pour pouvoir créer. »*

⁸ Donald W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975.

⁹ Cf. Didier Anzieu, *Le Corps de l'œuvre*, Paris, Gallimard, 1981, p. 22.

De fait, « *inventer sa vie* », comme il dit, passe aussi par la constitution de cet imaginaire, ces temps de rêverie sans lesquels il n'est ni pensée ni créativité. La disposition inventive est affaire de liberté, de détour, de régression vers des liaisons oniriques, de diminution des tensions. On sait, par exemple, que les grandes découvertes scientifiques se sont toujours faites dans ces moments où les savants se promenaient, empruntaient un moyen de transport, griffonnaient sur une feuille ou levaient les yeux d'un roman.

Les lectures « inutiles », en particulier d'œuvres littéraires, ont donc ici une place particulière. Car les poètes, les écrivains — comme les artistes — conçoivent leurs œuvres en étant au plus près d'une autre activité de pensée que la pensée rationnelle, plus proche de la rêverie justement, où les modes de fonctionnement propres à l'inconscient peuvent trouver passage. En écho, dans la lecture ou le contact avec les œuvres artistiques, cet autre registre de pensée est touché : une pensée en mouvement, inventive, toute en connexions inattendues, qui transgresse les interdits, pérégrine¹⁰.

« *A l'école, on connaît sur ceux qui aimaient lire* »

Mais, remarquons-le, nombreux sont ceux qui ne veulent pas que la bibliothèque et la lecture soient des « lieux de perdition », comme dit joliment le jeune Hadrien. Combien de familles où l'on pousse les enfants et les adolescents à lire parce que l'on pense que cela pourrait être utile pour leurs études, mais où l'on est très agacé de les trouver un album à la main, perdus dans leur rêverie. Combien de travailleurs sociaux — voire quelquefois d'enseignants ou de bibliothécaires — qui cantonnent les jeunes issus de milieux populaires aux seules lectures « utiles » ou pratiques, supposées leur servir immédiatement dans leurs études, leur recherche d'un emploi ou leur vie quotidienne — et à quelques textes supposés proches de leur « vécu ».

Pourquoi ceux-là craignent-ils que la lecture et la bibliothèque ne soient un « lieu de perdition » ? Pourquoi veulent-ils les restreindre au registre de l'efficacité ? Pourquoi, de tous temps, a-t-on craint la solitude du lecteur — de la lectrice, plus encore — face à son livre ? Il y a, bien entendu, des peurs relatives au contenu des livres, dont ils entendent « protéger » le lecteur — en particulier le lecteur enfant ou adolescent. Mais plus encore que le contenu des livres ou que la réception incontrôlable, ce que l'on redoute, c'est peut-être le geste même de la lecture qui est, comme on l'a vu, un détachement. Les lecteurs agacent parce qu'ils échappent, parce qu'on a peu de prise sur eux. On les prend pour des traîtres, des déserteurs, des asociaux, voire des antisociaux. Et on les prie instamment de rentrer dans le rang.

On rejoint là, en fait, toute la thématique de l'individuation dans nos sociétés et j'ouvre ici une petite parenthèse pour rappeler que si l'on suit les historiens du livre, l'apparition d'un espace de liberté fondé sur l'intime, le particulier, aurait joué un rôle essentiel dans les détachements qui, au XVIII^e siècle, ont éloigné les

¹⁰ Cf. Jean-Bertrand Pontalis, « Le rêve, à la source de la pensée », in : Murielle Gagnebin et Christine Savinel, *Starobinski en mouvement*, Seyssel, Champ Vallon, 2001, p. 235-243.

sujets de leurs princes, les chrétiens de leurs églises. En réaction à cet espace de liberté qui inquiétait, dès la fin du XVIII^e se multiplièrent des représentations picturales ou littéraires où, dans une maison paysanne, un père de famille lit la Bible aux femmes et aux enfants assemblés autour de lui, soumis et silencieux. Les gestes d'une lecture contraire, citadine, négligente, désinvolte, se trouvaient ainsi dénoncés¹¹.

Toutefois, si cet espace intime auquel la lecture est propice inquiétait les tenants des pouvoirs, il préoccupait aussi les proches des lecteurs, car c'était tout un mode de vie où le groupe avait le pas sur chacun, qui se trouvait mis en question. Quand nous avons enquêté en milieu rural, il y a une dizaine d'années, celle ou celui qui avait du goût pour les livres était toujours suspect d'être un paresseux, un égoïste, un lâcheur. Quelques années plus tard, dans des quartiers populaires urbains, nous avons retrouvé des choses proches, comme pour cette jeune fille, Zohra, qui, avec ses sœurs, a dû conquérir de haute lutte le droit de lire et d'aller en bibliothèque : *«Lorsque mes parents nous voyaient lire toutes les quatre, qu'on ne voulait plus bouger parce qu'on avait un livre, alors ils se mettaient à hurler, ils n'acceptaient pas qu'on lise par plaisir. C'était un moment à part, un moment pour soi et ils avaient du mal à accepter qu'on ait des moments pour soi. Il fallait lire pour l'école, il fallait lire pour s'instruire. »*

Mais le groupe qui veille au grain, ce peut être aussi celui des copains, quand on est un garçon de milieu populaire et que l'on risque de se faire traiter de « pédé », de « fayot » ou de « bouffon qui se prend la tête » si l'on a du goût pour les livres. Vous le savez, à la puberté ou à son approche, nombre de garçons rejettent les livres — tel Sébastien, treize ans, disant à la bibliothécaire qui lui demande s'il aime toujours autant lire : *« Oh non ! Maintenant je suis grand, je lis plus ! »* D'autres continueront à lire, mais en se cachant, afin d'éviter les représailles de ceux qui voient en eux des traîtres à leur sexe et à leur milieu.

Pourtant, s'ils rejettent les livres, et au-delà l'écrit, quelquefois avec rage, une partie de ces garçons pensent qu'il y a dans les livres un secret dont ils sont privés — et c'est une souffrance pour eux, même s'ils donnent le change. Tel ce jeune chauffeur de taxi qui se souvient : *« A l'école, on cognait sur ceux qui aimaient lire. Je crois qu'au fond, c'était de l'envie : on se demandait ce qu'il pouvait bien y avoir dans les livres. »*

Pour certains, il peut même y avoir une incompatibilité absolue entre ce que requiert la lecture, et un fonctionnement caractérisé par le temps instantané, immédiat, l'auto-affirmation narcissique, la volonté de toute-puissance. C'est ce qu'observe, par exemple, Serge Boimare, qui travaille avec des garçons refusant, souvent violemment, les apprentissages scolaires. Et c'est pourtant par la lecture, par le recours à des textes qu'il leur lit, et qui deviennent ensuite le support d'un travail intellectuel qu'il fait retrouver, là encore, un peu de jeu. Pour que les images, souvent crues et répétitives, qui hantent ces garçons deviennent négociables par la pensée, il faut, je cite Boimare *«que ces images ne soient plus*

¹¹ Guglielmo Cavallo et Roger Chartier, *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Le Seuil, 1997, p. 35.

seulement prises, happées, dans des films, des confidences radiophoniques ou dans des actualités violentes mais qu'elles aient pour elles la distance, la complexité, la réversibilité de la culture. »¹² L'écrit permettrait d'interposer un temps, un espace — là où, justement, ils n'ont pas pu prendre de distances, là où ils n'ont pas d'espace psychique libre, tandis qu'il serait plus difficile de se défendre de la violence d'une image, de la réinterpréter. Et c'est notamment dans les mythes de l'Antiquité, ou dans les œuvres de Jules Verne, que Boimare va chercher des métaphores, permettant à certaines angoisses d'avoir droit de cité tout en étant filtrées, contenues, partagées.

Mais peut-être est-il aussi des adolescents pour qui un autre langage, celui du dessin, de la danse, de la composition musicale, sera plus accessible, plus à même de leur permettre une mise en scène de leurs émotions. Car il est d'autres pratiques que la lecture, d'autres objets que les livres, et il ne faut pas forcément les opposer les uns aux autres : ce peut être l'un et l'autre, ou l'un puis l'autre. Dans l'expérience colombienne que j'évoquais au début, les adolescents sont ainsi engagés dans des activités associant lecture, réalisation d'un film vidéo, dessin, etc. Mais si différentes pratiques peuvent permettre une mise en forme, une certaine symbolisation des émotions, de l'expérience, sous d'autres aspects, elles ne sont pas équivalentes. Comme je le rappelais, depuis quelques siècles, la lecture de livres a été, et elle est encore, un moyen de construire une intimité rebelle, loin du regard des autres, et des temps en retrait. Ce qui n'est pas le cas de la télévision, par exemple. On peut aussi se demander à quelles formes de configuration politique la lecture et l'écriture électronique, ou les jeux vidéo seront propices – et il est probablement trop tôt pour en juger.

Mise en forme de l'indicible

« *On se demandait ce qu'il pouvait bien y avoir dans les livres* », m'avait dit le jeune chauffeur de taxi... Alors que fabrique l'adolescent, l'adolescente, dans son for intérieur, que trouve-t-il dans ses livres ? De quelle façon est-il modifié par sa lecture ? À cet âge, la question du corps est centrale — du corps sexué bouleversé, du sujet désirant, amoureux. En ce temps de montée pulsionnelle, si certains abandonnent la lecture qui leur apparaît comme une contrainte à l'immobilité, d'autres envahissent au contraire des histoires lues, en quête des secrets de la sexualité, des intrigues du sentiment amoureux, d'une mise en forme de l'indicible. Aujourd'hui comme hier, bien des garçons et des filles vont ainsi aux livres parce qu'ils cherchent des informations sur des sujets tabous, ou pour permettre à ce qu'ils ont de plus secret de se dire, par excellence dans le domaine des rêveries érotiques, des fantasmes, ou des pulsions mortifères.

Plus largement, ils sont en quête de mots qui leur permettent d'appivoiser leurs peurs, de les contenir, de trouver des réponses aux questions qui les hantent - dimension si sensible à cet âge où le monde extérieur est ressenti comme hostile, excluant, où l'on est aux prises avec un monde intérieur inquiétant, où l'on est

¹² Serge Boimare, *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999.

effrayé par les pulsions nouvelles, souvent violentes, que l'on éprouve. Et où l'on redoute d'être seul au monde à éprouver tout cela — car la solitude à cet âge peut être redoutable, même si l'on vit fréquemment en bande.

Comme pour Aïcha : « *Des interrogations personnelles, on ne sait pas trop comment en parler, et on cherche à se rassurer sur soi, on se dit : "Ah, je ne suis pas la seule à ressentir ça, il y a des gens comme ça."* Et ce qui est fabuleux aussi dans cette recherche qui est vraiment personnelle cette fois, c'est de se dire qu'on est compris quelque part... On partage les sentiments avec les gens, et on ne se sent pas seuls ». Découvertes bouleversantes, qui appellent la pudeur : « *C'est comme un secret, quelque chose de fermé. Personne ne peut entrer là-dedans.* »

Un texte ou un fragment de texte éclaire de temps à autre une part de soi jusque-là obscure, libérant des régions que l'adolescent portait en lui, silencieusement, réveillant ce que le corps ignorait de lui-même¹³. Car le corps est présent dans ces rencontres, avec force parfois, comme pour cette jeune femme, Pilar : « *À travers le livre, quand on a soi-même des réflexions, des angoisses, enfin je ne sais pas, de savoir que d'autres gens les ont ressenties, les ont exprimées, ça je crois que c'est très très important. C'est peut-être parce que l'autre le dit mieux que moi. Il y a une espèce de force, de vitalité qui sort de moi parce que ce qu'il dit, pour X raisons, je le ressens fortement.* »

On l'entend, quelque chose de vivant est libéré, éveillé, en deçà du langage, par les mots transportés en soi. Processus dont participent le soulagement de certaines tensions, la libération d'une énergie jusque-là entravée par le refoulement, et aussi la transmission d'une force qui est comme déposée dans le livre : nulle alchimie ici, mais la trace, dans le texte, du travail littéraire et psychique réalisé par un écrivain se tenant au plus près des pulsions, des expériences sensibles, corporelles, qu'il a retrouvées et de son plaisir à avoir pu les symboliser¹⁴. En écho — mais en écho diffracté — il suscitera, chez certains lecteurs, non seulement des pensées mais encore des émotions, des potentialités d'action, une communication plus libre entre corps et esprit. Et l'énergie libérée, retrouvée, appropriée, donnera parfois la force de sortir d'un contexte dans lequel un lecteur se sentait immobilisé.

Bien plus que l'identification à tel ou tel personnage, c'est l'évocation de ce travail psychique, de ce travail de rêverie, de pensée, de symbolisation, de narration intérieure de sa propre histoire, accompagnant ou suivant la lecture, qui est frappante quand on écoute parler des lecteurs, particulièrement à l'adolescence où la question du sens se pose avec une telle acuité. Car si les processus à l'œuvre dans la lecture sont sensiblement les mêmes tout au long de la vie, la quête de sens est plus impérieuse encore à cet âge, et en cette époque où chacun, chacune, bricole sa propre identité, en expérimentant, en cherchant repères, valeurs, limites, là où les limites symboliques font défaut — avec tous les risques que cela peut comporter.

¹³ Cf. Michèle Petit, *Éloge de la lecture. La construction de soi*, Paris, Belin, 2002, p. 47-58.

¹⁴ Cf. Michèle Petit, « Le corps oublié de la lecture », *Argos*, 33, à paraître.

Remarquons à ce propos que la lecture semble propice à ces « processus de liaison » auxquels les psychanalystes contemporains ont accordé une importance grandissante, voyant dans l'aptitude à établir des liens, en particulier à l'adolescence, un gage de développement relativement harmonieux, et dans la « déliaison » la source des pathologies les plus graves. Plus largement, ne l'oublions pas, le besoin de lier des événements dans un récit, le besoin d'histoires fait peut-être notre spécificité humaine. Comme le dit Pascal Quignard : « *Nous sommes une espèce asservie au récit (...) Notre espèce semble être scrupuleusement tenue en laisse par le besoin d'une régurgitation linguistique de son expérience. (...) Ce besoin de récit est particulièrement intense à certains moments de l'existence individuelle ou collective, lorsqu'il y a dépression ou crise, par exemple. Le récit fournit alors un recours à peu près unique* »¹⁵.

Or, à cet égard, la littérature, sous toutes ses formes (poésies, contes, mythes, albums, romans, théâtre, journaux intimes, bandes dessinées, essais — dès lors qu'ils sont « écrits », etc.) fournit un support remarquable pour éveiller l'intériorité, mettre en mouvement la pensée, relancer une activité de symbolisation, de construction de sens. On le voit bien, par exemple, pour ces garçons et ces filles que j'évoquais au début, claquemurés dans la haine ou le silence, et qui, à partir d'un récit, d'une métaphore poétique, commencent à devenir les narrateurs de leur propre histoire.

Sans doute quantité d'émissions de radio ou de télé-réalité, de fictions télévisuelles conçues sur mesure, proposent-elles aux adolescents des représentations de ce que l'on suppose être leurs expériences, leurs questions, leurs désirs. Et il est probable que des séries contribuent, quelquefois, à donner forme partagée à certaines de leurs préoccupations. En revanche, les confessions hâtives et exhibitionnistes de la télé-réalité ne renvoient pas le même écho qu'une œuvre issue du travail lent, en retrait, d'un écrivain ou d'un artiste. Car dire, transmettre, ce que l'on éprouve est une tâche complexe : après avoir vécu quelque chose qui nous a affectés, nous restons souvent sans mots, médusés, incapables d'en communiquer quoi que ce soit. Toutes les sociétés ont recouru, pour cela, à des médiateurs, des « traducteurs » professionnels, conteurs, poètes, dramaturges, artistes, ou — différemment — psychanalystes¹⁶.

Les écrivains sont des créateurs de sens, qui prennent le temps nécessaire pour donner signification à un événement individuel ou collectif, à une expérience, singulière et universelle. Ce sont des professionnels de l'observation — de soi ou du monde —, qui, en proximité avec une pensée rêvante proche de l'inconscient, travaillent la langue, la bousculent, la dépoussièrent des clichés (du moins, les bons écrivains). Et ce travail, psychique et littéraire, aura des résonances chez certains lecteurs.

Plus encore quand leur sera proposée, sous une forme condensée, une formule lumineuse. Plus encore aussi quand leur sera proposée, non un décalque de leur propre histoire, mais une transposition. Mira Rothenberg n'aurait pas obtenu le

¹⁵ « La déprogrammation de la littérature », Entretien avec Pascal Quignard, *Le Débat* 54, mars/avril 1989.

¹⁶ Michèle Petit, « Pourquoi inciter des adolescents à lire de la littérature ? », *BBF*, art. cit.

même mouvement psychique chez les jeunes adolescents dont elle s'occupait si elle leur avait lu des témoignages de réfugiés d'Europe Orientale ayant vécu le même drame qu'eux. Et si Beatriz Robledo évoque des raptus, ce ne sont pas ceux qu'opère la guérilla, mais ceux du Mohán, un ogre séducteur qui enlève les enfants ou les jeunes lavandières. Les légendes ou le poème indien qu'elles leur lisent offrent une mise en scène complexe, éloignée dans le temps ou l'espace, de leurs propres souffrances ; ce sont autant de métaphores, qui appellent un mouvement actif d'appropriation, et permettent de prendre une distance, de donner une forme, esthétique et partagée, à ce qui les hantait.

Dans ces exemples, le détour par un autre lieu — la terre perdue des Indiens —, ou par un autre temps — le temps mythique des légendes colombiennes —, ouvre la possibilité d'une symbolisation. On est dans une dimension qui, d'emblée, met à distance : un symbole, plutôt qu'un reflet. Autrement dit, quelque chose qui permet de se représenter, de se repérer, de penser, d'appriivoiser un peu la violence des pulsions. Et qui ouvre à des liens avec d'autres, plutôt que de cantonner à l'entre soi, au face à face avec le même, l'identique à soi.

« *Le livre, ça a été la seule façon de m'en sortir, de m'ouvrir un peu.* »

Car si j'ai insisté sur la lecture comme pratique intime, comme élaboration de l'intériorité, cela n'exclut pas qu'elle ouvre sur des partages. Lire c'est lier, et des liens multiples sont là dans l'acte de lecture, avec celui ou celle qui a écrit le livre, ceux qui l'ont transmis, traduit, fabriqué, celui ou celle qui l'a proposé — et la lecture peut être une façon de prolonger ce lien —, ceux dont les histoires sont contées dans ses pages. Ceux aussi, qui ont déjà lu ce livre ou le liront un jour.

Nombre de lecteurs évoquent cette sortie de la solitude, cette sortie des espaces clos qui sont leur lot, quand ils habitent dans des quartiers relégués ou des villages éloignés des villes. Aller en bibliothèque, et lire, ou s'approprier d'autres biens culturels, c'est pour eux le moyen de s'ouvrir au nouveau, au lointain, quelquefois à d'autres sociabilités. Comme pour ce jeune homme, Charly, qui nous a dit : « *la bibliothèque, c'est un lieu où on peut consulter le monde. C'est la première impression que j'aie eue* ». Ou Zohra, racontant : « *Mes parents ne recevaient pas des collègues, des amis français, des amis algériens... C'est très difficile, quand on n'a que ce seul repère quand on est tout jeune. On a l'impression d'être complètement séparée. Le livre, ça a été la seule façon de m'en sortir, de m'ouvrir un peu.* »

Pour elle comme pour d'autres, la « récréation du lien social » n'est pas seulement passée par des échanges personnalisés avec des professionnels, et par des sociabilités, informelles ou organisées, auxquelles la bibliothèque a donné lieu ; elle s'est effectuée aussi par cette élaboration ou cette restauration de la capacité à établir des liens avec sa propre histoire, avec son monde intérieur, avec l'autre en soi, et, d'un même mouvement, avec le monde extérieur : « *(Qu'est-ce que je lisais ?) La littérature maghrébine, d'où je venais, l'histoire d'Algérie, mon histoire. Parce que mon père a fait la guerre d'Algérie et il nous a jamais parlé. Je comprends qu'il ne puisse pas parler, de même que je comprends qu'un certain*

nombre de Français ne puissent pas parler. Ils ont vécu des choses très dures et ils ont fait vivre aussi des choses très dures à la population algérienne. Mais en même temps nous, on reste là sans réponse. Il faut qu'on trouve des réponses. Il faut qu'il y ait des gens avec des histoires. (...) Tout le monde a une histoire et il faut la chercher. Parfois on met beaucoup de temps à la chercher. À trouver quels sont les repères qui nous permettent à un moment donné d'avoir une histoire et de vivre avec tout le temps.»

Sans effacer les blessures de la guerre vécue par ses parents, les lectures de Zohra lui ont permis de les nommer, elles leur ont donné droit de mémoire. En retrouvant une histoire, elle a pu s'en libérer, élaborer, là encore, une distance, et conjuguer en elle des univers culturels qui s'étaient tant fait la guerre au cours de l'histoire : par exemple, lire tout à la fois des romanciers contemporains algériens et occidentaux. Ce faisant, elle a élaboré un espace symbolique où trouver place, plutôt que de se sentir rejetée de tous côtés.

Question si actuelle en ces temps de globalisation où nombre d'enfants, d'adolescents, grandissent entre deux ou plusieurs lieux, milieux, cultures ou langues. Or, quand on a été bercé dans une langue, une culture, puis contraint de grandir dans une autre, la capacité à symboliser, à établir des liens, à penser, peut être mise à mal, et il faut alors trouver des passages, concilier les cultures dont on participe. La curiosité pour l'histoire, la culture d'origine est légitime, et fréquemment les parents font silence sur des pans entiers de cette histoire. Et quand on ne fournit pas des moyens de répondre à ses interrogations sur son origine en toute singularité, on laisse le champ libre à d'autres qui s'en chargeront sur le mode d'une identité communautaire, avec tous les risques d'apartheid et d'auto-exclusion que cela comporte.

Mais autant il peut être vital que chacun accède à des moyens d'élaborer un lien à son histoire, sa terre et sa culture d'origine, autant cela ne signifie pas l'y enfermer. Chacun, chacune a droit à une histoire, mais aussi au dépaysement, au détour, à la métaphore, à l'élargissement de son univers culturel. Et des phrases lues, bricolées, agencées, combinées, contribuent alors à l'élaboration d'une identité qui ne se fonde pas sur le seul antagonisme entre « eux » et « nous », mon ethnie contre la tienne, mon clan, mon bout de trottoir contre le tien. À l'élaboration d'une identité où l'on n'est pas réduit à ses seules appartenances, quand bien même on en tire fierté. À l'élaboration d'une identité plurielle, plus souple, ouverte au jeu, au déplacement.

Plus largement, s'il arrive à chacun, de temps à autre, de lire comme on suce son pouce, dans un autoérotisme patent, bien des lecteurs racontent comment la rencontre d'un texte leur a permis de sortir de leur petit monde, de leurs seules préoccupations. Comment ce geste solitaire, sauvage leur a fait découvrir combien ils peuvent être proches des autres.

Telle Aziza, par exemple, une jeune fille de dix-huit ans qui évoque sa lecture d'un récit biographique : *« Ça m'a apporté plus de connaissances sur la deuxième guerre mondiale, comment les gens l'avaient vécue. On l'étudie en histoire, mais c'est jamais pareil. On nous parle des conséquences*

démographiques, mais bon, tant qu'on le vit pas. Parce que là, j'avais l'impression de la vivre, l'histoire, avec les gens. Ça paraît abstrait quand le prof dit : "Eh bien voilà, il y a eu cent mille morts". On note un chiffre, et puis c'est tout. Quand j'ai lu le livre, je me suis dit : comment ils ont pu vivre tout ça... »

Des rencontres essentielles et menacées

J'ai évoqué quelques-uns des détours par lesquels la lecture permet à des adolescents de se découvrir ou de se construire, d'élaborer une place, de se sentir partie prenante d'un monde, d'une société déjà là, ou du moins d'être un peu mieux armés pour résister à un certain nombre de processus d'exclusion ou de mécanismes d'oppression. Il est bien sûr d'autres usages de la lecture que ceux que j'ai évoqués, en particulier tous ceux qui ont trait à l'accès au savoir, à l'information, à l'appropriation de la langue, toutes choses essentielles mais que j'ai volontairement laissées de côté aujourd'hui parce qu'elles sont mieux connues. J'ai voulu consacrer du temps à des aspects plus discrets, voire secrets, qui permettent pourtant de mieux cerner ce qui est en jeu dans la rencontre avec un livre, et plus largement, avec un objet culturel, processus complexe, plus complexe que ce que l'on peut en dire avec les notions dont on se sert couramment, opposant par exemple lecture « fonctionnelle » et lecture de « distraction ».

Quelquefois l'école rend possibles de telles rencontres, de tels dialogues, quand un enseignant transmet son propre goût pour les livres, quand il sait trouver les mots pour que le savoir et la culture ne soient pas perçus comme quelque chose que l'on vous impose. Quand il ou elle élabore devant les élèves une pensée vivante, plutôt que d'appliquer une grille. Ou encore quand un adolescent chaparde une phrase entendue ou découverte dans un manuel pour fabriquer une réponse à ses propres questions.

Mais le lieu d'excellence de ces usages autonomes, de ces dialogues singuliers, de ces appropriations, c'est peut-être la bibliothèque, qui fait sa part au secret et est propice aux trouvailles singulières — et plus encore la bibliothèque extérieure à l'univers scolaire. La bibliothèque peut être l'espace privilégié d'un rapport au livre qui ne se fonde pas sur les perspectives utilitaristes de l'instruction, qui permette en particulier ces temps de rêverie dont on ne doit rendre compte à personne, dans lesquels se forge le sujet, et qui, autant que les apprentissages, aide à grandir et à vivre, tout simplement.

Les bibliothécaires le savent bien, cela suppose un accompagnement subtil et discret, tant les adolescents sont sensibles à l'intrusion. Mais cet accompagnement est essentiel en plusieurs temps du parcours, particulièrement pour ceux qui ont grandi dans des univers éloignés de la culture écrite. Au début, pour déconstruire peurs et interdits, légitimer un désir de lire, ou le transmettre ; puis pour s'ouvrir à du nouveau, décloisonner, aider aux passages difficiles, d'une section de la bibliothèque à une autre, du monde connu à des univers élargis (et pas seulement aux collections conçues sur mesure pour leur âge, même s'il en est de qualité).

Certains relisent sans fin Harry Potter ou Stephen King, et leur parcours tourne en rond, jusqu'au jour où ils cessent de lire. Ou ils ont une fois une expérience

lumineuse, puis ne trouvent apparemment plus rien qui leur parle. D'autres en revanche font un jour un bond, tel Daoud qui, de lecteur de Stephen King, est devenu passionné... de Faulkner ou de Kafka : « *J'ai subi les peurs de Stephen King, mais ce sont des ouvrages que j'ai laissé tomber après, je les trouvais trop faibles.* » Quand un adolescent issu d'un milieu où lire n'est pas donné accomplit un tel saut, c'est presque toujours parce que des médiateurs lui ont mis le pied à l'étrier : des professeurs, des bibliothécaires, ont, de fait, beaucoup aidé ce jeune homme. L'éclectisme qui caractérise cet âge est une chance, et donne aux professionnels une marge de liberté, d'inventivité, qui peut aussi se déployer pour imaginer des passerelles entre l'audiovisuel, si présent dans leurs vies, et l'écrit.

Plus largement, on ne saurait trop insister sur l'impact de ces temps de rencontre avec un bibliothécaire, sur l'importance de cette possibilité d'être entendu, quelquefois à mi-mot. Tout comme les enseignants, les bibliothécaires sous-estiment le fait qu'ils contribuent, parfois de façon décisive, à infléchir le destin de celles et ceux qu'ils accueillent, en particulier par des échanges personnalisés. De tels échanges sont pourtant très structurants, et ils sont peu fréquents, à notre époque, hors la famille et d'éventuels espaces thérapeutiques. Précisons qu'un rapport personnalisé, cela ne veut pas dire de la familiarité : loin de toute séduction, c'est d'une attitude faite de bienveillance et de distance, d'ouverture à la singularité de chacun et de respect de son intimité, de goût pour ces objets culturels que l'on propose et d'intelligence de son métier qu'il s'agit. Un rapport personnalisé, c'est faire de la place à l'autre, au sens le plus vrai du terme. Ce que dit bien Hadrien : « *Pour prendre le terme intégration, on n'arrête pas de nous rebattre les oreilles avec. Ça commence par là, tout simplement, montrer qu'on peut faire confiance à l'autre en lui demandant son avis. Rétrospectivement, je me rends compte que des petits riens, qui semblent anodins comme ça dans les contacts avec les gens, le fait d'interpeller quelqu'un à la fin d'un cours, ça correspond exactement au fait d'aborder quelqu'un ici sur un bouquin qu'il vient de rendre, c'est le même principe. C'est de faire réagir. C'est là où se créent véritablement les fondements de l'individu pour plus tard. C'est dans ces moments inattendus de communication.* » Ou ce que dit Pilar : « *Savoir que quelqu'un est là, qu'il vous écoute... Le fait d'avoir une certaine place dans la bibliothèque. On te dit bonjour, on t'appelle par ton prénom, « " Ça va ? ", "Ça va." Voilà, ça suffit... On est reconnu. On a une place. On est chez soi.* »

Or actuellement, ces rencontres personnalisées entre bibliothécaires et usagers semblent menacées, quelquefois par un engouement exclusif pour les nouvelles technologies, renforçant une représentation de la bibliothèque comme simple banque d'informations, des bibliothécaires comme techniciens ; ou plus encore, par l'importance croissante accordée par les pouvoirs publics aux seuls éléments visibles et quantifiables pour « évaluer » ces équipements et leur accorder des subsides.

À l'inverse, selon moi, il y a urgence à multiplier les opportunités de médiation, à réhabiliter la fonction de conseil, afin que des professionnels (et des bénévoles formés, là où le service public s'appuie sur eux) puissent aider des adolescents (et

d'autres publics...) à franchir les seuils des bibliothèques et des équipements culturels, et à s'approprier des biens qui rendront le monde un peu plus habitable. Cela ne réparera pas la société de ses inégalités, ni le monde de ses désordres, mais cela permettra peut-être à des adolescents de construire du sens, et quelquefois de figurer, grâce à des trouvailles imprévues, un monde intérieur chaotique, le rendant plus tolérable.

En guise de conclusion, je vous dirai que je n'ai aucune recette pour éviter que les adolescents ne courent vers d'autres plaisirs que la lecture et qu'il faut bien savoir que l'on ne peut rien forcer. « On peut juste ouvrir des livres devant eux », comme le dit Alberto Manguel. Et je sais combien la position du bibliothécaire est subtile à tenir pour qu'un adolescent ne se dise pas : mais que me veut-il, celui-là, pourquoi veut-il me faire lire ? Cela suppose un travail sur soi, sur sa place, sur son propre rapport aux livres. Autant une réelle appétence pour les livres, qu'elle émane d'un bibliothécaire, d'un enseignant, d'un parent, d'un ami, est l'un des meilleurs gages pour donner le goût de la lecture, autant nos plaintes, nos litanies culpabilisées, nos campagnes pleines de bons sentiments, ne peuvent que contribuer à faire de la lecture une corvée, où il faut lire pour satisfaire les adultes — ce qui, quand on a quinze ans, n'est pas vraiment au cœur de vos préoccupations.

D'ailleurs, vous remarquerez que dans des familles où l'on n'a jamais interdit de lire, où des livres sont proposés aux enfants, ceux-ci éprouvent le besoin de se les réapproprier, d'une façon ou d'une autre, particulièrement à l'adolescence : par exemple en affichant des préférences qui hérissent le goût familial, ou en lisant sous les draps, lampe de poche à la main, pour préserver à la lecture sa part clandestine, transgressive ; ou en inventant un jour son propre chemin vers les livres, par des biais détournés.

La culture, c'est quelque chose que l'on s'approprie, que l'on dérobe, que l'on bricole à sa façon, en faisant flèche de toutes sortes de bois. Quelque chose qui peut toucher au sens même de la vie et qui est là, à disposition. Ou plutôt qui devrait être à la disposition de chacun, dès le plus jeune âge, pour qu'il puisse s'en saisir, en faire usage, y puiser. Ce n'est pas une coquetterie de nantis, c'est un espace pour vivre une vie un tant soit peu apaisée, poétique, créative, et ne pas être seulement adapté – ou inadapté – à un univers productiviste. Un espace qui nous relie aux sources de notre vie émotionnelle, à ce lointain intérieur où nous nous ouvrons aux autres.

Je vous remercie.

Les pratiques culturelles adolescentes

Jean-François Hersent,

Sociologue, chargé de mission pour les études sur la lecture à la Direction du livre et de la lecture

Comment définir l'adolescence ? Existe-t-il une culture adolescente ? Telles sont les questions qu'il faut commencer par poser, me semble-t-il, avant d'examiner « les pratiques » culturelles adolescentes ?¹⁷

Comment définir l'adolescence ?

L'époque actuelle est celle où l'adolescence s'allonge - de 8-15 ans à 15-40 ans, selon les chercheurs. Cet étirement dans le temps est pour partie lié à l'allongement de la durée moyenne des études, lequel semble être une des causes du retard de la décohabitation du domicile parental. Mais, plus profondément, on serait passé, selon le sociologue Olivier Galland, de l'adolescence comme « *modèle de l'identification où les jeunes reproduisent la trajectoire de leurs parents* » à l'adolescence comme « *modèle de l'expérimentation* »¹⁸. C'est cette phase « fonctionnelle », ce « temps suspendu », cette « mise entre parenthèses de la vraie vie » - ainsi que l'assouplissement des positions sociales et un certain brouillage des trajectoires individuelles - qui permet de comprendre un certain nombre de comportements spécifiques aux adolescents, au-delà de leurs différences au plan de l'origine sociale et de leur sexe, en particulier dans leur rapport à la culture.

C'est précisément ce *modèle de l'expérimentation*, en tant qu'il permet de prolonger et d'approfondir le modèle de la transmission, qui peut servir de fil conducteur pour mieux cerner l'univers culturel des adolescents et leur rapport à la culture de manière générale.

¹⁷ Pour une bonne synthèse de la question de la jeunesse, on se reportera à Gérard MAUGER, *Les jeunes en France, état des recherches*, Paris, La Documentation française, 1994. Voir également, pour un éclairage différent : Guy BAJOIT, Abraham FRANSSSEN, *Les jeunes dans la compétition culturelle*, Paris, P.U.F., coll. Sociologie d'aujourd'hui, 1995, et les ouvrages désormais classiques d'Olivier GALLAND, *Les Jeunes*, Paris, La Découverte, coll. "Repères", 1^{ère} éd. 1985 et *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 1997.

¹⁸ Olivier GALLAND, "Une génération sacrifiée ?", *Sciences Humaines*, Hors série, n°26, septembre-octobre 1999, pp. 20-21.

Ce modèle de l'expérimentation semble en effet le mieux approprié pour rendre compte de la demande de reconnaissance, laquelle s'exprime souvent à l'adolescence par la satisfaction que les jeunes tirent de la conformité aux normes du groupe des pairs (qui, dans la plupart des cas, se forment dans les sociétés fortement industrialisées en référence à la société et à la famille, si bien qu'ils n'ont jamais en réalité une véritable autonomie normative et culturelle) et explique, en grande partie, la puissance des sentiments communautaires, le besoin d'appartenir à un groupe voire à une bande. Autrement dit, chez bon nombre d'adolescents, l'approbation accordée par les pairs vaut plus que tout, et certainement plus que la reconnaissance tirée de la conformité aux règles générales de la (bonne) société : parents, enseignants, éducateurs, etc....

L'éclectisme de la culture adolescente

S'agissant du rapport à la culture, trois facteurs, au moins, apparaissent essentiels, liés à l'âge et à l'effet de génération :

- le recul absolu de la culture consacrée (« légitime », « humaniste », etc.) ainsi qu'une certaine forme d'anti-intellectualisme prononcé chez les adolescents ;
- la diversité croissante du capital informationnel des jeunes diplômés et la valorisation de l'éclectisme (par exemple la prédominance de la culture scientifique et technique, prédominance renforcée par l'accès de plus en plus massif aux nouvelles technologies de l'information et de la communication – NTIC – et en particulier Internet) ;
- la montée de l'économie médiatico-publicitaire et les nouvelles voies de la consécration sociale et culturelle.

Cette triple évolution traduit la cassure survenue dans les mécanismes qui assuraient la reproduction du contenu et des fonctions de la culture consacrée, et donne la mesure d'un phénomène générationnel nouveau : les tendances enregistrées, par exemple dans le domaine de la lecture, du théâtre ou du cinéma – sans parler de l'écoute musicale - montrent, en gros depuis les années 80 (mais le phénomène était déjà perceptible auparavant) un certain nombre d'inflexions majeures dans la reproduction des comportements culturels.

Aujourd'hui, non seulement des pans entiers de la culture scolaire héritée des humanités se transmettent plus difficilement aux nouvelles générations, mais le rôle que celle-ci joue dans les mécanismes de distinction tend à diminuer en raison des mutations touchant aux modes d'acquisition des savoirs, à la formation des goûts et à la production des modèles d'excellence, ainsi qu'aux mécanismes de consécration dans les milieux artistiques.

Ce qui faisait dire déjà, il y a près de trente ans, au sociologue Jean Duvignaud à l'issue d'une de ses enquêtes sur les jeunes : *« Aujourd'hui quelque chose est cassé : les jeunes ne se reconnaissent ni dans un organe ni dans un leader intellectuel, moral ou politique. Ce que furent Gide, Romain Rolland, Bernanos, Mauriac, Malraux, Sartre, Maurras, Camus, n'a plus aucun sens : aucun écrivain*

n'est cité, même par ceux qui sont intellectuels ou étudiants »¹⁹.

Existe-t-il une culture adolescente?

Dès qu'on aborde en effet la question de la « culture des jeunes », plusieurs problématiques s'offrent à l'examen. On peut en retenir deux parmi les plus éclairantes.

La première, très discutée, a été développée par Pierre Bourdieu, dans un article au titre polémique : « *La jeunesse n'est qu'un mot* »²⁰. C'est par abus de langage, selon lui, qu'on utilise ce seul mot « la jeunesse » pour désigner par un concept unique des univers sociaux qui n'ont pratiquement rien de commun. Selon Bourdieu, il faudrait distinguer au moins deux jeunesses, selon qu'il s'agit d'un ouvrier, fils d'ouvrier livré rapidement au marché du travail, ou d'un étudiant, disposant de plusieurs années avant l'insertion sociale définitive : d'un côté, les contraintes de la vie économique réelle, de l'autre, les facilités d'une vie « *quasi-ludique d'assisté* ».

Les jeunes sont « *hors-jeu socialement* », retenus dans des enclos spécialisés (école, université, grandes écoles), qui les tiennent à distance des responsabilités. La jeunesse se définit aussi, traditionnellement, par son opposition à la vieillesse, qu'elle concurrence pour la déloger, pour occuper sa place : « *la jeunesse et la vieillesse ne sont pas des données mais sont construites socialement, dans la lutte entre les jeunes et les vieux* ». Ainsi, du fait de ces « *enjeux de lutte* », les jeunes, qu'opposent les classes sociales, s'assemblent contre les « *vieux* » dans des conflits de générations interminables, qui « *ont pour enjeu la transmission du pouvoir et des privilèges entre les générations* ».

Ces conflits sont d'autant plus durs que les adultes (les vieux) sont plus nombreux, et peu disposés à céder leur place. Ainsi, la jeunesse ne devient une « *catégorie* » que lorsque l'entrée dans la vie active commence à devenir un phénomène de masse, impliquant diverses générations sur le qui-vive les unes par rapport aux autres.

Gérard Mauger ²¹, qui se réclame de la problématique bourdieusienne, s'attache à repérer et structurer les « *invariants* » de la jeunesse, c'est-à-dire ses caractéristiques formelles les plus générales. Dans toutes les traditions sociales « *existe un statut ni enfant ni adulte, et des repères qui définissent la maturité sociale* ». Ce statut est entouré d'un ensemble « *particulier et temporaire de devoirs, de privilèges, d'interdits et d'épreuves* », qui, à la fois encouragent et contrôlent le développement de l'indépendance des jeunes, et par là leur accès à la vie conjugale et à l'indépendance économique. Ce passage est toujours signifié par

¹⁹ Jean DUVIGNAUD, *La Planète des jeunes*, Paris, Stock, 1975, p. 282.

²⁰ Article repris dans *Questions de sociologie*, Paris, Minit, 1980, pp. 143-164.

²¹ Outre l'ouvrage mentionné ci-dessus, on pourra lire avec intérêt sa contribution, « *Les invariants de la jeunesse* », in *Panoramiques* n°16, 4/1994, numéro spécial « *Jeunesses d'en France, un horizon chargé* », pp. 182-186. Les développements qui suivent lui doivent beaucoup.

des mythes et des système de valeurs qui servent à donner un sens aux épreuves, subies par les jeunes, qui lui sont corrélatives.

La société juvénile contemporaine connaît à la fois l'apesanteur familiale, résultant de la difficulté de fonder un foyer et de la diversité des structures familiales existantes, et l'apesanteur économique du fait de ressources instables et diverses (petits boulots, aides des familles, argent de poche, etc.). De plus, la crise de l'emploi est cause d'une indétermination sociale qui vient couronner le tout.

Pour autant, les critères de la jeunesse n'en sont pas modifiés : ils persistent, on reste « *jeune* » plus longtemps. Les révoltes sporadiques (et massives) résultent du décalage, brutalement découvert en cours ou en fin de formation, entre la demande d'emplois et de reconnaissance professionnelle, et l'offre, malthusienne, du marché du travail, c'est à dire de la précarité devant l'amenuisement des probabilités d'insertion professionnelle. Pour le plus grand nombre, « *la jeunesse apparaît alors comme le temps qu'il faut pour "trouver sa place". [...] Il s'agit d'"en rabattre", de "s'assagir", de "s'écraser", de "mettre de l'eau dans son vin", disent-ils, bref de vieillir [...]. Ainsi peut-on comprendre que la jeunesse puisse être tour à tour révoltée ou apathique, dissidente ou conformiste, révolutionnaire ou conservatrice* ».

La seconde optique, proche de celle d'Alain Touraine et tournée vers le multiculturalisme, a été développée par François Dubet dans un livre retentissant sur l'expérience des jeunes des grandes cités HLM, leur situation d'exclusion et leur difficulté d'être, *La Galère : jeunes en survie*, publié en 1987²². La galère est l'aboutissement d'un processus de désagrégation sociale faite d'anomie, d'exclusion et de rage. Les régulations traditionnelles se sont épuisées, les mécanismes d'intégration scolaire et professionnelle se sont durcis voire bloqués et, surtout, la conscience de classe ouvrière ne parvient plus à donner sens à l'ensemble de l'expérience de domination : il n'y a plus de référence collective qui donne sens au présent en permettant d'imaginer un autre avenir.

Dans une autre enquête consacrée à l'univers des banlieues, François Dubet revient sur ceux qui forment un contingent important de ces « *galériens* » : les jeunes immigrés²³ (dont 70% sont nés en France). En butte au racisme, aux difficultés scolaires, à la pauvreté de leurs familles, ils souffrent plus que les autres du chômage et, par conséquent, de l'exclusion²⁴: la xénophobie, selon l'auteur, est à la source de tous leurs maux. Même les efforts d'« assimilation » qui leur sont proposés sont perçus, la plupart du temps, par eux comme niant leurs particularismes et leurs modes de vie. Ils adoptent le plus souvent un style défensif à la fois contre les « *petits Blancs* » qui ont trop tendance à les prendre pour cible et pour protéger une identité culturelle qu'ils perçoivent difficile à négocier.

²² Paris, Fayard, 1987.

²³ François DUBET, Didier LAPEYRONNIE, « *Les jeunes immigrés* », *Les quartiers d'exil*, Paris, Le Seuil, 1992, pp. 139-169.

²⁴ Voir la typologie des différents comportements face à la culture, et en particulier celle des exclus, telle qu'elle est esquissée par Olivier DONNAT dans son livre *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte, 1994, pp. 182-207 et 285-365.

Ce comportement engendre deux types d'attitudes qui, pour être opposées, n'en sont pas moins indissolublement liées : on assiste d'une part à des phénomènes de repli et de méfiance contre les représentants de l'ordre républicain (la police, les juges, l'école) et d'autre part au développement - plus positif - d'actions sociales et culturelles grâce au réseau associatif, très actif dans les « *banlieues d'exil* ».

Il ne suffit donc pas de dire que le développement du chômage de masse et de la précarité que vivent les sociétés occidentales aujourd'hui, après avoir connu la période des « *Trente Glorieuses* », se double d'une crise culturelle, d'une crise des valeurs. Cela est vrai, mais pas très nouveau et peu opératoire. Ce qui est opératoire, en revanche, c'est de chercher à appréhender ces phénomènes à partir des jeunes, dans la mesure où l'on peut estimer, avec raison, qu'ils sont les plus sensibles, les plus exposés à ces transformations. C'est donc sur la base d'enquêtes approfondies auprès d'eux qu'on peut mettre en lumière la manière dont se diffusent de nouvelles références culturelles²⁵, et comment les jeunes en viennent à les adopter et abandonner les anciennes dans cette période de mutation, génératrice de compétition, d'instabilité et d'incertitude existentielle.

Récusant les discours simplificateurs les plus répandus aujourd'hui sur les jeunes - intégration conformiste de masse, égoïsme calculateur, repli narcissique, marginalité voire anomie, etc., nombre de travaux sociologiques²⁶ opposent la description minutieuse d'une socialisation contradictoire et hétérogène qui débouche sur le sentiment d'une crise de la normalité et d'un éclatement des codes culturels. Bref, dès lors qu'on s'adresse aux jeunes des banlieues, force est de constater qu'on ne peut raisonner uniquement en termes de culture de masse au sens d'un univers culturel qu'ils partageraient en commun avec leurs coreligionnaires issus des classes moyennes, sans parler des fils et filles de la grande bourgeoisie.

Le mot culture recouvre une pluralité de sens. Il renvoie aussi bien à une acception « *classique* », « *humaniste* » et « *universelle* » – les chefs d'œuvre de l'humanité -, qu'à une conception anthropologique et sociologique (« *cultures minoritaires* », « *jeunes* », « *locales* », « *d'emprunt* » ou « *multiculturalisme* »). Il peut désigner également « *l'ensemble des productions symboliques du domaine des arts et des lettres* » (« *système des Beaux Arts* »)²⁷.

²⁵ Par nouvelles références culturelles, on se réfère moins ici à la fascination pour les produits et les "stars" de la culture américaine - phénomène qui perdure, en s'amplifiant de génération en génération, depuis maintenant cinquante ans -, qu'à l'attraction qu'exerce aujourd'hui le fondamentalisme religieux sur des fractions non négligeables de jeunes beurs, et de manière générale à toutes les manifestations visant à constituer des identités culturelles factices fondées sur le ressentiment, l'esprit de secte, le fanatisme et la haine de l'autre (skins, etc).

²⁶ Voir notamment Guy BAJOIT, Abraham FRANSSSEN, *op. cit.*.

²⁷ Voir Emmanuel de WARESQUIEL (sous la dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, sous la direction (Conseillers : Laurent Le Bon et Philippe Régnier), Paris, Larousse/CNRS éditions, 2001. Dans l'article "Politique publique de la culture", Augustin Girard rappelle que "l'anthropologue américain Kluckholm, a dénombré quatre cents définitions du mot culture". Voir également l'article de Pierre-Michel MENGER, "Culture", pp. 180-185.

Néanmoins, puisqu'il faut bien fixer un cadre de référence pour l'analyse des pratiques culturelles adolescentes, on pourra s'accorder sur cette définition a minima d'« univers culturel » que propose Olivier Donnat, « ensemble de connaissances, de goûts, et de comportements culturels suffisamment homogènes et stables pour caractériser le rapport à la culture de certaines catégories de population »²⁸. Notion « bien entendu relative », s'empresse-t-il de préciser avec raison²⁹. Car ce qu'on désigne souvent sous le terme de « culture jeune » est en réalité l'univers culturel des grands adolescents (15-19 ans), qui peut se prolonger plus ou moins longtemps en fonction des rythmes et des formes d'insertion professionnelle et familiale. Et les comportements et les goûts culturels qui caractérisent le mieux les jeunes en regard de leurs aînés se retrouvent à l'état le plus pur chez les adolescents, en raison d'une plus grande homogénéité de leurs conditions de vie (scolarité et cohabitation chez les parents pour la grande majorité).

Héritage culturel et héritage social

La prolongation généralisée de la scolarité a imposé peu à peu ce que Philippe Ariès a appelé un « nouveau sentiment de l'enfance »³⁰. Elle a aussi prolongé la cohabitation entre générations, devenue possible – du fait de l'émancipation, en particulier sexuelle, conquise par les jeunes générations, - et nécessaire – du fait de la dépendance économique prolongée consécutive à l'extension du chômage des jeunes. Mais elle a surtout profondément transformé les modes de reproduction, bien que la famille contemporaine y conserve un rôle déterminant. Contrairement au patrimoine économique qui se transmet directement du propriétaire aux héritiers³¹, dans « le mode de reproduction à composante scolaire »³², la transmission s'opère par l'intermédiaire de l'institution scolaire, qui délivre des labels de qualité selon des critères qui lui sont propres : la valeur

²⁸ Olivier DONNAT, *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*, op. cit., p 339.

²⁹ "Chacun, en réalité, intègre des éléments appartenant aux divers univers auxquels il a été confronté, et réalise un agencement plus ou moins original en conservant la marque des univers antérieurs qu'il a fréquentés ou même simplement côtoyés. Aussi faudrait-il, pour traduire la richesse des univers culturels, être en mesure d'identifier la multiplicité des influences qui ont contribué à leur élaboration [...]", *ibid.* p. 339.

³⁰ Philippe ARIÈS, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960 (réédité Points Seuil, 1993).

³¹ En 1892, dans « *La famille conjugale* », *Textes*, vol. III : *Fonctions sociales et institutions*, Paris, Editions de Minuit, 1975, le sociologue Emile DURKHEIM s'était hasardé à prophétiser, dans un cours sur « *la famille conjugale* », le dépérissement de l'héritage et la disparition des « liens qui dérivent des choses » au profit de « ceux qui venaient des personnes ». Ce faisant, il se trompait doublement. D'une part, il sous-évaluait l'importance de l'héritage économique et, d'autre part, il méconnaissait l'importance croissante prise par l'héritage culturel et les nouvelles formes d'échanges entre générations qui en découlent. Selon Louis CHAUVEL, en effet : « En l'an 2000, l'ouvrier – tout comme son (sa) collègue employé(e) – gagne 2,5 fois moins qu'un cadre » ; quant aux patrimoines : « non seulement l'écart entre les ouvriers et les cadres est béant, mais l'écart entre les cadres susceptibles d'espérer une ascension patrimoniale [...] et les autres est immense. », « *Le retour des classes sociales* », *Revue de l'OFCE*, n°79, octobre 2001.

³² Cf. Pierre BOURDIEU, *La Noblesse d'État*, Paris, Editions de Minuit, 1989, p. 406 sq.. Voir aussi Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La Reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

du patrimoine familial est de plus en plus définie par le montant du capital scolaire détenu par l'ensemble de ses membres.

En matière de scolarisation, aujourd'hui comme hier, c'est l'héritage culturel lié à l'origine sociale qui explique *l'essentiel* des variations observées dans les parcours scolaires et, en définitive les écarts de capital scolaires attestés par le diplôme³³. La croissance quantitative des diplômes n'a provoqué aucun bouleversement des ordres ni même aucune réduction des écarts, notaient Christian Baudelot et Roger Establet à la fin des années 1980³⁴ : les chances d'obtenir alors un bac oscillaient chez les garçons de 1 à 4 (18% pour les fils d'ouvriers contre 72% pour les fils de cadres) et entre 1 et 3 pour les filles (27% pour les filles d'ouvriers et 81% pour les filles de cadres). L'écart était encore plus net en ce qui concerne le bac général : de 1 à 7 pour les garçons (8,5% pour les fils d'ouvriers, 62,5% pour les fils de cadres), mais seulement de 1 à 4,8 pour les filles (15% pour les filles d'ouvriers et 72% pour les filles de cadres). Dix ans plus tard, ces données restent étonnamment stables : « *Au sein de la génération qui a aujourd'hui de 30 à 34 ans , un enfant de cadre a eu 21% de chances d'accéder à une grande école contre moins de 1,1% pour l'enfant d'ouvrier ; le premier a 23,3% de risques de finir son parcours sans baccalauréat et le second 82,7%* »³⁵.

La nature même du capital culturel fait que sa transmission d'une génération à l'autre soulève d'autres problèmes que celle du capital économique, en particulier celle des rapports entre générations à l'intérieur de l'unité domestique. Les stratégies de reproduction des familles dont le patrimoine est à dominante culturelle et qui visent, comme les autres familles, à sauvegarder ou à améliorer leur position dans l'espace social, impliquent la transmission la plus précoce possible de ce patrimoine à chacun des enfants. Elle s'opère, pour l'essentiel, en dehors de toute volonté *explicite* de le transmettre, par l'effet éducatif qu'exerce le capital culturel objectivé intégré à l'environnement familial et par toutes les formes de transmission implicite liées à l'usage de la langue, qui contribuent à la construction sociale des *habitus*³⁶. Et, c'est sans doute parce que cette transmission

³³ A la relecture de *Les Héritiers* de Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, Paris, Editions de Minuit, 1964, on peut mesurer la pertinence des analyses énoncées et leur surprenante actualité. Par exemple (p. 31) : « *Les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d'origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui leur servent directement dans leurs tâches scolaires ; ils en héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un "bon goût" dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine. [...] Le privilège culturel est manifeste lorsqu'il s'agit de la familiarité avec les œuvres que seule peut donner la fréquentation régulière du théâtre, du musée ou du concert (fréquentation qui n'est pas organisée par l'Ecole, ou seulement de façon sporadique). Il est plus manifeste encore dans le cas des œuvres, généralement les plus modernes, qui sont les moins "scolaires" ».*

³⁴ Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET, *Le Niveau monte*, Paris, Seuil, 1989.

³⁵ Louis CHAUVEL, *loc. cit.*

³⁶ Sur le concept d'*habitus*, voir le dossier consacré à Pierre Bourdieu dans la revue *Contre Temps*, n°4, mai 2002 : « *L'un des intérêts majeurs du travail de Pierre Bourdieu a été de dépasser l'opposition stérile entre un déterminisme rigide et objectiviste, et un subjectivisme attaché à la liberté irréductible de l'individu, et incapable, en définitive, d'expliquer les phénomènes sociaux et en particulier les phénomènes observables de reproduction sociale. Cette synthèse est réalisée avec la notion d'*habitus*, qui intègre à la fois l'emprise des structures sociales sur les représentations et la capacité des agents en situation. Systèmes durables de*

du capital culturel s'accomplit, au moins pour partie, à l'insu du donateur et du donataire, par osmose en quelque sorte, mais aussi parce que les stratégies éducatives consciemment mises en œuvre sont presque toujours dissimulées, que le capital scolaire est prédisposé à fonctionner comme capital symbolique – à la fois méconnu et reconnu, cumulant les prestiges de la propriété innée et les mérites de l'acquisition. Comme le dit François de Singly : « *Nier les investissements autres qu'affectifs et constater ensuite que l'enfant a une forte valeur culturelle permet d'affirmer qu'elle [...] provient de la valeur profonde de l'enfant* »³⁷.

Pour partie inconsciente, la transmission du capital culturel n'exclut cependant pas le travail d'inculcation explicitement conçu comme tel. La transmission du capital culturel hérité en capital scolaire, certifié, institutionnalisé, exige un travail spécifique, des investissements éducatifs et un travail pédagogique des parents : d'où l'inculcation méthodique d'un rapport contrôlé au temps, l'apprentissage précoce de « *loisirs sérieux* », les « *parents d'élèves professionnels* » et la transformation du domicile familial en annexe du collège, décrits tant par Roger Establet que François Héran³⁸. De façon générale, les parents peuvent agir en créant le meilleur environnement extrascolaire possible pour leurs enfants, en recherchant la meilleure stratégie de placement dans le dédale des filières, des établissements et des options, quitte à devoir se mobiliser (en faveur, par exemple, de l'enseignement privé ou de l'assouplissement de la sectorisation) pour transformer l'école.

Par ailleurs, certaines écoles ont pour fonction principale la validation des compétences sociales acquises dans le cercle domestique, telles que la culture de l'urgence scolaire, le surtravail, le culte de la performance et de l'individualisme (dont l'adoubement par le concours d'entrée ou de sortie d'une Grande École - est l'aboutissement d'un parcours emblématique).

Enfin le diplôme n'est une condition ni nécessaire ni suffisante de l'accès à toutes les positions dominantes, la valeur d'un individu sur le marché du travail ou sur le marché matrimonial n'étant pas fixé uniquement par la valeur du capital scolaire qu'il détient, mais dépendant aussi des ressources qui peuvent être mobilisées à travers le réseau de relations familiales : ce que Bourdieu désigne comme « *le capital social* »³⁹. Monique Pinçon-Charlot et Michel Pinçon décrivent ainsi le

perception et d'action incorporés, les habitus sont au principe des stratégies que les agents adoptent dans les différents univers sociaux – les champs – dans lesquels ils évoluent. La fécondité de cette conception de l'action tient à ce qu'elle s'attache à penser le changement et la conservation avec les mêmes instruments : comprendre ce qui fait changer les pratiques et ce qui fait changer les systèmes implique en effet cette continuité théorique. Elle permet d'apercevoir comment des transformations adviennent, de saisir, le cas échéant, des différences entre les logiques de l'action en situation de "crise" et dans les conjonctures les plus routinières. », Lilian MATHIEU et Violaine ROUSSEL, « *Pierre Bourdieu et le changement social* », p.134.

³⁷ François de SINGLY, *Fortune et infortune de la femme mariée*, Paris, PUF, 1987.

³⁸ Roger ESTABLET, *L'École est-elle rentable ?*, Paris PUF, 1987 ; François HÉRAN, « L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent », *INSEE Première*, n°350, décembre 1994.

³⁹ Pierre BOURDIEU, « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°31, 1980. Voir également Monique PINÇON-CHARLOT et Michel PINÇON, « Sur la piste des nantis », *Le Monde diplomatique*, septembre 2001. Voir également des mêmes, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte

capital social de la bourgeoisie : « *En outre, ce capital social, autrement dit leur système de relations, s'étend bien au-delà des frontières nationales : par les alliances matrimoniales, les études dans des établissements internationaux (collèges suisses notamment), les relations d'affaires, les croisières ou les chasses aux grands fauves, leur mode de vie s'épanouit dans un espace très large. Avec cependant la capacité d'inscrire cette mobilité (qui peut être de longue durée, à l'occasion d'études à l'étranger...) dans des espaces où l'homogénéité sociale est assurée. Les palaces reconstituent, en tous lieux, des havres de paix et d'entre-soi, comme La Mamounia loin de la chaleur et du tohu-bohu de Marrakech.* »⁴⁰.

Mais comment rendre compte du paradoxe apparent des succès scolaires des déshérités culturels ? De nombreuses enquêtes ont mis en évidence divers facteurs de réussite scolaire des enfants issus des familles populaires : la pente ascendante de la trajectoire familiale et les effets qu'elle induit sur les représentations de la réussite sociale et du champ des possibles scolaires et professionnels ; le niveau d'études de la mère et la limitation volontaire de la descendance ; le niveau et la stabilité des ressources familiales (la sécurité est aussi la condition de l'assurance et de la capacité à faire des projets) ; la conscience du manque culturel, la bonne volonté scolaire des familles et le suivi familial de la scolarité ; les stratégies de désocialisation des enfants de familles populaires visant à préserver leurs enfants de la contagion de la culture de rue ; la mobilisation scolaire induite à la fois par les espoirs suscités par la prolongation généralisée des scolarités et par les craintes provoquées par le chômage massif des jeunes sans diplôme⁴¹.

L'École au cœur des enjeux : la fin du rêve de l'égalité ⁴²

L'allongement de la durée de la scolarisation est, avec l'accroissement du travail salarié des femmes, l'une des principales transformations de la société française au cours de la seconde moitié du XXe siècle. En cent ans, l'âge moyen de fin d'études est passé de 11,5 ans à 18,5 ans. La collectivité a réalisé un investissement massif, surtout à partir des années 50-60. Cet effort ne s'est pas ralenti depuis lors : avec la crise et la montée du chômage, on a vu se renforcer les attentes de la population tandis que les pouvoirs publics misaient sur l'élévation de la qualification pour sortir « par le haut » du chômage de masse. Le niveau moyen d'éducation s'est incontestablement fortement élevé mais l'égalité des chances reste toujours un rêve lointain.

Il y a 50 ans, en 1951, 5,3% seulement des jeunes de la génération en âge d'avoir le bac étaient en possession de ce diplôme, contre 2/3 aujourd'hui. Plus de 500

Coll. "Repères", Paris, 2000.

⁴⁰ Monique PINÇON-CHARLOT et Michel PINÇON, « Sur la piste des nantis », *loc. cit.*.

⁴¹ Je renvoie, entre autres, aux analyses pertinentes de Pierre BOURDIEU (« La transmission du capital culturel ») et de quelques autres dans l'ouvrage collectif DARRAS, *Le partage des bénéfiques*, Paris, Editions de Minuit, 1966. Toujours d'actualité !

⁴² On pourra se reporter au très intéressant dossier sur « L'école malade du chômage », *Alternatives Economiques* n°168, mars 1999 ainsi que le n° Hors-Série n°49, 3^{ème} trimestre 2001 de cette revue, consacré à la société française.

000 réussissent cet examen chaque année, alors qu'ils n'étaient que 7 000 en 1900. Quant au nombre des étudiants, il a doublé depuis 1980 : 2,1 millions contre 1,2 millions.

Cette transformation s'est réalisée sans sacrifier le niveau, contrairement à ce que veulent faire accroire certains commentateurs plus ou moins bien intentionnés. De nombreuses enquêtes convergent pour montrer que, dans l'ensemble, le niveau n'a pas diminué à diplôme égal⁴³.

Avec l'élévation du niveau moyen d'éducation, il est devenu de plus en plus difficile pour ceux qui ne disposent pas d'un bagage scolaire minimum de s'intégrer dans la vie professionnelle. Or, près de 10% des jeunes présentent des difficultés de lecture à l'âge de 17 ans (et plus de la moitié d'entre eux sont considérés comme en « *grave difficulté* »). Tous les ans, environ 100 000 jeunes quittent le système scolaire sans diplôme ou avec le niveau primaire. Cette réalité pose un très grave problème dans une société comme la nôtre où les exigences en matière de compétences, à l'écrit comme à l'oral, sont de plus en plus élevées.

Il y donc bien là un profond échec de la démocratisation de l'école : malgré l'énorme progrès social entrepris par la société française, les inégalités sociales face à l'école n'ont pas été réduites. Elles se sont déplacées vers le haut, en même temps que la scolarité s'allongeait. Les enfants d'ouvriers, qui représentaient 13,2% des étudiants en premier cycle universitaire à la rentrée 1999, ne sont plus que 5% en troisième cycle.

De plus, même si l'école a joué un rôle d'amortisseur social de la crise, de nouvelles formes de ségrégation scolaire sont apparues, en lien étroit avec le processus croissant de ségrégation spatiale. On ne peut aujourd'hui nier, malgré le discours rassurant tenu par l'institution scolaire, que les conditions d'enseignement, notamment le contenu des cours, diffèrent entre les établissements scolaires, le plus souvent au détriment de ceux qui sont classés en zone d'éducation prioritaire (ZEP)⁴⁴. La rotation des enseignants, l'inexpérience des jeunes profs envoyés en premier poste dans les établissements les plus défavorisés, les difficultés croissantes à faire classe, et la nécessité de trouver des compromis pour établir une paix sociale, constituent à la longue, des obstacles à la qualité de l'enseignement⁴⁵.

⁴³ L'enquête la plus convaincante à cet égard est celle menée par le ministère de l'Éducation nationale : « Connaissance en français et en calcul des élèves des années 20 et aujourd'hui », *Dossiers Éducation et formation* n°62, ministère de l'Éducation nationale, février 1996. Selon les résultats de cette enquête, qui porte sur les performances à la fin de l'école élémentaire (en fin de CM2), les élèves d'aujourd'hui seraient meilleurs que ceux des années 20 en rédaction, aussi bons en vocabulaire et en compréhension d'un texte, ainsi qu'en calcul (sauf en multiplication). En revanche, ils seraient plus faibles en orthographe (grammaire et conjugaison) et dans la résolution des problèmes.

⁴⁴ Gérard CHAUVEAU, dans « Les ZEP, entre discrimination et discrimination positive », *Mouvements* n°5, septembre-octobre 1999, dresse un bilan en demi-teinte de l'expérience des ZEP depuis la mise en place de ce dispositif en 1982 (cf. circulaire du 1^{er} juillet 1981 visant à lutter « contre l'échec scolaire et les inégalités sociales » et à favoriser « la démocratisation de la formation scolaire », notamment au niveau de l'école primaire et du collège).

⁴⁵ Cf. la série de reportages publiée par le journal *Le Monde* du 10/11 au 16 juin 2001.

Plus que jamais, la véritable et effective démocratisation de l'école reste un enjeu essentiel, et la question de la culture à assurer dans les institutions scolaires devrait être centrale dans les débats sur l'école. On ne peut en effet parler de véritable démocratisation de l'école si l'on n'a en mémoire la persistance de la similitude des écarts sociaux dans les taux d'accès des différents groupes sociaux à la sixième pour les générations nées au début des années quarante (par exemple 86,5% pour les enfants de cadres et 23,7% pour les enfants d'ouvriers) et des taux d'accès en seconde pour les générations nées au tournant des années soixante (respectivement 84,7% et 23,2%).

La première génération multimédia et l'envoûtement de l'image⁴⁶

La génération des moins de 20 ans est, en 2002, la première en France à avoir connu *dès l'enfance* un paysage médiatique extrêmement diversifié. Pour les plus âgés, leur naissance dans les années 80 a coïncidé avec tous les grands bouleversements de l'audiovisuel (création des radios libres sur la bande FM, démultiplication de l'offre télévisuelle, démarrage du plan câble et développement de la télévision par satellite, etc.). Ils ont grandi avec la montée en puissance du marché des jeux vidéo sur consoles puis celle de l'informatique domestique grand public⁴⁷. Ils vivent aujourd'hui les transformations de la téléphonie. Tous ces médias font partie intégrante de leur univers quotidien et, pour eux, semble-t-il, la distinction entre anciens et nouveaux médias n'a guère de sens : c'est là une distinction d'adultes qui associent les ruptures technologiques à de nouveaux apprentissages techniques et à de nouveaux usages sociaux. Les enfants et adolescents d'aujourd'hui apprennent aussi vite à se servir d'un ordinateur que d'une télécommande de télévision, et les discussions sur les jeux vidéo et l'informatique sont entrées dans leur sociabilité au même titre que celles sur la télévision ou la musique. Il n'y a guère que les livres, sous leur forme classique - c'est-à-dire sans images - qui leur paraissent anciens : « *c'est en noir et blanc* »⁴⁸ ! Il se dessine ainsi une génération qui représente un tournant dans le rapport aux médias - tournant qui ne se réduit pas aux chiffres sur la hausse globale des pratiques et des équipements. Les jeunes générations vivent désormais dans un contexte où les écrans tiennent une place considérable dans leurs pratiques de loisir, leurs discussions et, de manière générale, dans leur environnement familial, amical ou scolaire. Inévitablement, ce changement affecte leur relation à l'écrit - et à l'école -, modifie la manière dont ils structurent leur sociabilité ainsi que leur rapport au temps : « *l'adolescent campe et s'épanouit dans le présent. Il ne s'y installe pas pour autant comme on s'installe dans la durée* », notent les psychologues Hector Rodriguez-Tomé et Françoise Bariaud⁴⁹.

⁴⁶ *Réseaux* n°17, "les jeunes et l'écran", dossier coordonné par Dominique Pasquier et Josiane Jouët, Paris, Hermès Science Publications, 1999.

⁴⁷ Voir Olivier DONNAT, *Les Pratiques culturelles des Français. Enquête 1997*, Ministère de la culture et de la communication-Département des études et de la prospective, Paris, La Documentation française, 1998.

⁴⁸ Réponse donnée par un enfant de 11 ans.

⁴⁹ Hector Rodriguez-Tomé et Françoise Bariaud, *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, PUF, coll. "Croissance de l'enfant. Genèse de l'homme", 1987, p. 56.

Etudiant les jeunes de banlieue, le sociologue Stéphane Beaud insiste sur la notion de « *temps présent* » qui semble constituer l'un des fils conducteurs de la construction de leur univers quotidien. Les jeunes des cités ne se projettent pas dans le futur. Leur programmation des temps forts d'une journée se règle au fur et à mesure des vingt-quatre heures, sans plus de réflexion quant aux activités à mener. Le lendemain, l'avenir sont pour eux des notions floues, ils ne les emploient pas. S. Beaud met également en avant le fait que, en même temps qu'un manque de projection de soi dans le temps, les jeunes ressentent le besoin de casser le rythme d'une journée, qu'ils cherchent sans cesse à déstructurer le présent :

« C'est la forte élasticité du temps vécu : des périodes de vie au ralenti, faites de longues palabres, de discussions au café ou sur la place – ce qui peut apparaître comme du temps perdu si l'on se réfère à l'échelle scolaire – alternent avec de brusques accélérations du temps vécu (la nécessité d'aller chercher quelqu'un, de trouver une voiture ...), comme s'il fallait de temps en temps donner du rythme au cours ordinaire et routinier de l'existence, redonner brusquement des impulsions pour densifier davantage la vie sociale [...] sont autant d'illustrations de cette manière d'accélérer presque fictivement le rythme de vie dans le quartier comme s'il s'agissait d'introduire du discontinu dans cet univers temporel trop prévisible, comme pour forcer le cours des choses ... »⁵⁰.

Cette idée d'élasticité, de ruptures brutales est à mettre en parallèle avec la notion de *zapping* développée dans de nombreux travaux sur les pratiques culturelles des jeunes, et notamment dans l'enquête sur les jeunes et la lecture de François de Singly⁵¹. Le temps doit être rapide et saccadé, les jeunes attendent inconsciemment – ou non d'ailleurs – d'être surpris, étonnés, ils cherchent l'imprévisible. Il en va tout particulièrement ainsi avec les supports sur lesquels ces pratiques s'articulent : les films sur grand écran ou à la télévision, les jeux (sportifs ou informatiques), la musique doivent répondre à ce souci « *d'élasticité* ». L'exigence du « *tout, tout de suite* » apparaît fermement chez les jeunes ; la mise en concurrence avec d'autres activités, type télévision ou cinéma, permet aux jeunes de penser que la lecture demande trop de temps, trop de concentration. Tout se passe comme si on assistait à la création inconsciente et à l'intériorisation par les jeunes d'un « *temps de l'histoire* » : les histoires dans les films, dans les séries télévisuelles, voire dans une moindre limite dans les chansons, ont cette singularité par rapport aux livres qu'elles ont un format de temps, « *pas plus de deux heures* » ; au-delà de cette barrière de temps, les jeunes semblent exprimer des difficultés pour rester concernés, attentifs et « pris » par les faits. Mais il est frappant de constater que la description du plaisir pris à la lecture s'énonce en termes d'images. Cette place croissante de la télévision et du cinéma conduit les

⁵⁰ Stéphane BEAUD, « Un Temps élastique. Etudiants des "cités" et examens universitaires », in *Terrain*, n°29, septembre 1997, p. 50.

⁵¹ François de SINGLY, « Les Jeunes et la lecture », Paris, *Les dossiers Education et Formations*, 1993, n°24.

jeunes à interioriser des schèmes de pensée directement issus de ces deux supports : ainsi le rythme standard d'un film ou d'un téléfilm (ces « *deux heures maximum* » pour la durée d'une histoire). Façonnés par ce rythme, les jeunes sont nombreux à être rebutés par le rythme propre du livre, qui peut être plus long, plus soutenu que celui de l'audiovisuel de consommation courante.

L'ère de la « télévision intimité »

Un autre facteur, particulièrement important, est constitué par la prégnance – particulièrement influente sur les nouvelles générations - sur la vie quotidienne dans les sociétés occidentales (la société française comme la société nord-américaine) de ce que Umberto Eco puis Ignacio Ramonet ont appelé « *le nouvel âge télévisuel* »⁵², caractérisé par le triomphe de la télévision de l'intimité⁵³, laquelle repose sur le témoignage privé faisant irruption dans l'espace public, et, en parallèle et en étroite connexion avec ce phénomène, de nouveaux changements dans les frontières entre vie publique et vie privée.

L'irruption à la télévision de la parole privée et profane dans tous les magazines consacrés à des débats sur les mœurs, la morale et la vie quotidienne a profondément modifié l'espace public contemporain. La « *télé-réalité* », depuis la période des *reality shows* jusqu'à celle, omniprésente aujourd'hui des *talk-shows*, se caractérise par la promotion du témoignage : témoignage personnel concernant des questions privées formulées par des personnes *anonymes*⁵⁴ issues de la société civile.

Certes, les médias (presse, puis radio, puis télévision) ont toujours valorisé le témoignage. Mais celui-ci occupe désormais une fonction particulière. Il ne vient pas appuyer un propos, illustrer un point de vue. Il vaut, au contraire, pour lui-même. Alors que le témoignage habituel met en scène une parole illustrative, le témoignage de la « télévision de l'intimité » met en scène une parole argumentative : la seule présence et expression du témoin et de son récit vaut vérité.

La néo-télévision consacre l'avènement de la confiance sur la place publique et la mise en scène des histoires privées, des malaises, des mal-être, des difficultés, des problèmes vécus et racontés à la première personne par la sollicitation du témoignage de citoyens ordinaires qui exhibent leurs expériences, infléchissant ainsi le débat public dans une direction bien différente de celle mise en œuvre par les experts.

⁵² Umberto ECO, *La Guerre du faux*, Paris, Grasset, 1985 ; Ignacio RAMONET, "Une nouvelle étape, la post-télévision. Big Brother", *Le Monde diplomatique*, Juin 2001.

⁵³ Voir Dominique MEHL, *La Télévision de l'intimité*, Paris, Le Seuil, coll. « Essais politiques », 1996. Je préfère ce terme, qui me semble mieux rendre compte du phénomène actuel que l'appellation (non-contrôlée) de "télé-réalité" utilisée d'ordinaire. Voir également François JOST, *La Télévision du quotidien. Entre réalité et fiction*, De Boeck Université/Ina, « Médias Recherches », 2001 et, du même, *L'Empire du loft*, Paris, La Dispute, 2002.

⁵⁴ Sur la mise en scène des individus anonymes à la télévision, voir Olivier RASAC, *L'Ecran et le zoo : spectacle et domestication, des expositions coloniales à « Loft Story »*, Paris, Denoël, 2002.

Autrement dit, nous assistons depuis plus d'une décennie à la montée d'un phénomène, dont les *reality shows* ne forment que l'écume. Ce phénomène est bien plus général. Il se caractérise par une nouvelle forme d'articulation de la parole privée et de la parole publique. La parole privée ne vient plus seulement illustrer un propos, accompagner une démonstration. Elle vaut elle-même comme parole publique, c'est-à-dire comme parole susceptible de nourrir le débat collectif, de s'intégrer à l'espace public⁵⁵.

Le règne de l'expérience

L'irruption du témoignage privé dans l'espace public renvoie à deux types de phénomènes. En premier lieu, à des phénomènes proprement liés aux médias : la création d'un rapport d'identification avec un public que la néo-télévision a promu acteur du « *pacte relationnel* ». En second lieu, à des phénomènes sociaux contemporains que la télévision capte et diffracte : elle signe en quelque sorte le déclin de la confiance en l'expertise et la méfiance envers les paroles institutionnelles. Elle accompagne la montée de l'individualisme et incarne les valeurs du relativisme culturel. Elle manifeste ainsi l'épanouissement d'une « *culture psychologique de masse* »⁵⁶ qui se diffuse au-delà des sphères intellectuelles et qui vient conforter, parce qu'elle rentre en convergence avec elle, une tendance plus ancienne de l'adolescence à l'expérimentation par soi-même.

Cette forme de parole privée muée en parole publique s'inscrit en effet dans un contexte de flou des références normatives. Non que les valeurs aient disparu ou que la morale soit en berne. Mais les valeurs se sont dispersées, la morale est devenue plurielle, les modes de vie et les choix normatifs s'équilibrent désormais⁵⁷. « *L'individu incertain* » devient, ainsi, « *entrepreneur de sa propre vie* »⁵⁸. Dès lors, toute exposition publique inscrit cette recherche identitaire dans le social au lieu de la cantonner à la sphère privée. Une attestation par la collectivité de la légitimité de comportements choisis, même déviants, devient un moyen de réinscription sociale. En ce sens, la confession cathodique s'inscrit dans la même logique que les confessions laïques, tels que les journaux intimes, l'autobiographie (ou la cure analytique)⁵⁹.

Ainsi, l'espace public médiatique consacré par la « *télévision de l'intimité* » installe une configuration qui place au centre du débat collectif, la promotion de l'expérience. Il valorise les émotions, exalte la singularité, encourage le discours profane. Il donne à voir des cas individuels, des exemples suggestifs, des personnages emblématiques qui incarnent à eux seuls des idées, des opinions, des

⁵⁵ Sur la genèse de ce phénomène, perceptible dès le XIXe siècle, voir Richard SENNETT, *Les Tyrannies de l'intimité*, Paris, Le Seuil, 1979.

⁵⁶ Robert CASTEL, Jean-François LECERF, "Le phénomène psy et la société française", *Le Débat*, n°1-2-3, 1980.

⁵⁷ Cf. Pierre BRECHON (sous la dir.), *Les Valeurs des Français. Evolutions de 1980 à 2000*, Paris, Armand Colin, 2000.

⁵⁸ Alain EHRENBERG, *L'Individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy, 1995.

⁵⁹ Aloïs HAHN, "Contribution à la sociologie de la confession et autres formes institutionnalisées d'aveu : autothéniasation et processus de civilisation", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62-63, 1986, pp. 54-68.

conceptions. Il cède la parole à des consommateurs, des citoyens ordinaires « *comme vous et moi* ». Toute la télévision contemporaine est emportée par ce mouvement⁶⁰, ainsi que l'ont observé les chercheurs Sonia Livingstone et Peter Lunt qui parlent d'une « *reformulation des règles du débat médiatique, dans le sens d'un éloignement par rapport à la tradition qui privilégie l'expertise et les formes scientifiques du savoir élitiste [...], au profit d'un discours fondé sur le savoir des gens ordinaires, qui s'appuie sur l'expérience personnelle, l'observation directe et un mode d'expression narratif* »⁶¹. Au contraire du savoir et de la connaissance qui sont au fondement (en principe) de la rationalité de l'espace public⁶², l'expérience valorise le cas particulier et les affects. Vecteur de l'« *authenticité* », selon Charles Taylor⁶³, elle génère des effets de découverte et d'apprentissage mais aussi d'obscurantisme et de partialité. S'il est vrai que l'expérience alimente la prise de conscience et, éventuellement, la réflexion, elle n'enrichit pas un savoir constitué.

Ainsi, l'expérience portée sur la place publique contribue à faire accéder au patrimoine collectif des intuitions, sensations, modes de lecture profanes. En ce sens, elle enrichit le débat public, comme le souligne le sociologue François Dubet : « *A cette représentation émotionnelle de l'expérience, se juxtapose une seconde signification : l'expérience est une activité cognitive, c'est une manière de construire le réel et surtout de le "vérifier", de l'expérimenter. C'est une activité qui structure le caractère fluide de la "vie"* »⁶⁴.

Toutefois, à l'inverse, l'expérience se présente aussi comme une source possible d'appauvrissement de l'argumentaire collectif. Elle hypertrophie des points de vue partiels et ponctuels, et prête à l'adhésion mais peu à la controverse, puisque, comme on dit : « *par définition toute expérience se vaut* ».

Les effets d'âge

Certains médias - l'informatique domestique notamment - ont touché le grand public trop récemment (la dernière enquête *Pratiques culturelles des Français* date de 1997) pour qu'on puisse considérer comme définitives des associations

⁶⁰ Parfois, la sociologie l'est aussi, si l'on veut bien se rappeler le scandale provoqué par la soutenance de thèse de "l'astrologue" médiatique Elizabeth Teissier, le 7 avril 2001, dans ce lieu symbolique et prestigieux de l'Université qu'est La Sorbonne. Je tiens à la disposition de ceux et celles que cet événement intéresse un document réalisé par plusieurs scientifiques de différentes disciplines (J. Andouze, J. Bouveresse, H. Broch, B. Lahire, J.C. Pecker, D. Savoie, etc.) qui règle son sort à cette arnaque, dont ne sortent pas grands certains courants de la sociologie française contemporaine.

⁶¹ Sonia LIVINGSTONE, Peter LUNT, "Se faire entendre dans l'espace public. Les femmes, la télévision et le citoyen spectateur", *Réseaux*, n° 63, 1994.

⁶² Selon Roger CHARTIER ("Dialogue sur l'espace public", *Politix*, n°26, 1994), on peut distinguer deux types de psychologies : « *l'une de l'enthousiasme et de la fusion, l'autre de la délibération et du raisonnement* », ainsi que deux types d'épistémologies : « *d'un côté celle de la persuasion, où ce qui est manié c'est un ensemble de preuves qui doivent entraîner la conviction et qui n'ont d'autre validité que leur efficacité au regard de cette conviction, et, d'un autre, celle de la démonstration qui est un raisonnement de type déductif à partir d'un certain nombre de prémisses* ». La première se situe du côté du « *régime de la parole* », la seconde du côté du « *régime de l'écrit* ». Les médias de masse, et tout particulièrement la « *télévision de l'intimité* », s'inscrivent entièrement dans le premier registre.

⁶³ Charles TAYLOR, *Le Malaise de la modernité*, Paris, Le Cerf, 1994.

⁶⁴ François DUBET, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil, 1994.

entre classes d'âge et types de pratiques, et rien ne dit que ces usages n'évolueront pas. C'est pourquoi il est difficile de maîtriser ce qui relève des effets d'âge et ce qui relève des effets de génération. L'enquête *Pratiques culturelles des Français* (réalisée tous les 8 ans depuis 1973)⁶⁵ montre bien, par exemple, que beaucoup de pratiques de consommation musicale que l'on a crues dans un premier temps être le fait de classes d'âge précises, se sont avérées, à terme, relever d'un effet générationnel⁶⁶. Il est très possible que les pratiques des jeux vidéo et de l'ordinateur suivent le même processus.

Les médias implantés depuis longtemps comme la radio, la télévision ou la hi-fi permettent des analyses moins incertaines. Or, ces trois médias devancent, et de très loin, tous les autres médias dans les pratiques quotidiennes des jeunes interrogés (cf. tableau ci-dessous). Mieux, la télévision reste le média dominant dans toutes les tranches d'âge : pour l'instant, les nouveaux médias ont très peu entamé son monopole. Le fait mérite d'être souligné⁶⁷.

Ce tableau montre toutefois, qu'en dehors de la télévision, il y a, à chaque étape de la jeunesse, des médias privilégiés.

Activités pratiquées "tous les jours ou presque" en dehors du temps passé à l'école selon l'âge (en %)

	Total	6-8 ans	9-11 ans	12-14 ans	15-17 ans
Téléphoner	14	3	11	17	23
Lire un magazine	18	10	17	21	20
Lire une BD	16	21	21	18	6
Lire un journal	*	*	*	9	18
Lire un livre	22	27	25	24	13
Regarder la télévision	74	70	70	77	75
Regarder une K7 vidéo	12	15	13	14	8
Ecouter la radio	50	20	36	56	74
Ecouter des CD ou des K7	52	18	38	65	72
Jouer à un jeu vidéo**	18	15	21	22	12
Utiliser un ordinateur, pas pour jouer	7	8	6	10	4
Voir des amis	33	18	20	33	54
Jouer de la musique	8	5	6	11	9
Aller au cinéma (1 fois par mois)	48	37	43	47	61

* La question n'a été posée qu'aux 12 ans et plus.

** Que ce soit sur console ou sur ordinateur.

⁶⁵ Cf. *supra*, note 3.

⁶⁶ Cf. Olivier DONNAT, *op. cit.*, pp. 157-166 et pp. 309-310 (à propos des phénomènes propres à la "culture jeune") : « *Le temps nous a appris qu'il s'agissait, en réalité, dans la plupart des cas, de phénomènes générationnels et que bon nombre de ces mutations continuaient à se diffuser dans la société française, du simple fait du renouvellement des générations. L'exemple du rock est sur ce point sans ambiguïté [...]* ».

⁶⁷ C'est là le constat majeur de plusieurs enquêtes récentes qui va à l'encontre de certains discours actuels sur le déplacement vers les « nouveaux » écrans.

Chez les plus jeunes (6/11 ans), la lecture de BD et de livres tient une place importante, qu'elle s'effectue seul ou avec les parents pour les plus petits. Les K7 vidéo sont fortement associées à la consommation de télévision : bref, un univers centré autour de la télé d'un côté (programmes pour enfants) et sur la lecture de l'autre.

Dès l'âge de 12 ans, une rupture commence à s'opérer en faveur de l'écoute musicale (CD, K7 audio, ou radio - plus de 80% de la consommation de radio dans cette classe d'âge consiste à écouter de la musique). C'est aussi l'âge où la pratique des jeux sur console ou sur ordinateur est la plus intense : elle déclinera ensuite. On voit aussi s'amorcer une réorientation des pratiques de lecture en faveur des magazines. Globalement, les 12/14 ans forment à bien des égards une tranche d'âge charnière.

Les 15/17 ans présentent en effet un profil assez différent. C'est la classe d'âge où l'écoute musicale tient une place décisive : 75% ont une chaîne Hi-Fi dans leur chambre (contre 13% des 6/8 ans), 80% ont un walkman ou un lecteur de CD portable et 90% de leur écoute radiophonique est consacrée à la musique. La musique vient en tête des sujets qui les intéressent le plus (chez les 6/8 ans, ce sont les animaux et la nature), tout comme les CD et K7 audio viennent en tête des objets qu'ils échangent avec leurs amis. Enfin, ils sont 94% à déclarer discuter de musique avec leurs amis (contre 37% chez les 6/8 ans).

Par ailleurs, la sociabilité entre pairs prend à cet âge une place très importante et ce sous plusieurs formes : 75% des coups de téléphone passés par des adolescents sont destinés à des amis⁶⁸. La télévision tient également une grande place dans leur vie : ils sont deux fois plus nombreux que les 6/8 ans à avoir un poste dans leur chambre, ils la regardent plus longtemps en moyenne, et le plus souvent le soir. La fiction télévisuelle et les magazines viennent en tête de leurs préférences et ils regardent beaucoup moins de K7 vidéo que les plus jeunes. Ils commencent à se désintéresser des jeux sur console ou sur ordinateur (42% des 15/17 ans équipés d'un ordinateur à domicile déclarent y jouer très peu, voire pas du tout, contre 20% des moins de 14 ans). Enfin, le déclin de la lecture de livres se confirme : désormais la lecture de magazines vient en tête de leurs pratiques de lecture⁶⁹.

Bien entendu, toutes ces associations entre classes d'âge et pratiques s'inscrivent elles-mêmes dans d'autres corrélations, à commencer par l'origine sociale qui apparaît opérer en France des clivages plus importants que dans la plupart des pays de l'Europe du Nord.

Quelques données sur les 15-19 ans⁷⁰

Les sorties

La majorité des 15-19 ans privilégient le sport. C'est aussi la tranche d'âge où l'on trouve la plus forte proportion d'individus qui s'adonnent en amateurs aux

⁶⁸ Voir sur ce point : "Les adolescents, grands utilisateurs de téléphone" in *Le Monde* du 1^{er} octobre 1999.

⁶⁹ On observera que ces résultats corroborent parfaitement les conclusions de toutes les enquêtes récentes sur la place de la lecture chez les jeunes.

⁷⁰ Toutes les données présentées ici proviennent de l'enquête sur les pratiques culturelles des Français de 1997.

pratiques artistiques. Les jeunes sont également les plus nombreux à préférer de manière générale des activités de loisirs qui les amènent à sortir de chez eux (91% contre 69% de l'ensemble de la population française).

S'il n'étonnera personne que la moitié d'entre eux (contre 16% pour l'ensemble de la population) jouent de temps en temps à des jeux électroniques (et 1/5ème y joue régulièrement), en revanche, il faut savoir que plus du tiers de cette tranche d'âge joue de temps à autre au loto, au tac-o-tac ou au morpion (contre 30% de l'ensemble de la population).

Les 15-19 ans sont proportionnellement un peu moins nombreux que les tranches d'âge supérieures à se promener dans des espaces verts (65% contre 70%), mais les plus nombreux – de loin – à faire du footing (ou du jogging) : 43% contre 18% (et régulièrement : 20% contre 9%).

Les 15-19 ans se rendent plus souvent dans les discothèques ou les soirées karaoké qu'en 1989 (date de la précédente enquête sur les pratiques culturelles des Français) ... et de moins en moins au bal, à l'inverse des autres tranches d'âge, notamment les 55-64 ans, dont le taux de pratique est passé entre 1989 et 1997 de 21% à 33%.

En résumé, aller dans une discothèque ou dans une soirée karaoké caractérise les jeunes, qu'ils soient seuls ou en couple. Les jeunes s'opposent ainsi aux habitués (plus âgés) des équipements culturels – qui sont moins nombreux à fréquenter les soirées karaoké, ce qui confirme que les formes d'investissement les plus intenses dans la culture se traduisent par un rapport plus distancié avec certaines formes de loisirs, notamment celles qui semblent vouées à la seule distraction.

L'adolescence est par excellence le temps de la convivialité, le temps des amis, le temps des copains : 88% des 15-19 ans (contre 52% pour l'ensemble de la population) ont un groupe d'amis réguliers et plus d'un tiers (contre un peu plus d'1/4 – 26% seulement de l'ensemble de la population) fait partie d'une association, d'un club ou d'une autre organisation.

A domicile

La période 1989-1997 a été marquée par un triple phénomène : le doublement des foyers multi-équipés en téléviseurs, la diffusion spectaculaire des magnétoscopes et des lecteurs de disques compacts qui équipent désormais les 3/4 des ménages français, et l'arrivée des micro-ordinateurs dans l'espace domestique. Le succès auprès des jeunes des consoles de jeux, ainsi que le développement de la micro-informatique, l'augmentation du temps passé devant les écrans – qu'il s'agisse de programmes, diffusés en direct ou enregistrés, ou de jeux vidéo sont les conséquences les plus visibles de ce multi-équipement.

Les jeunes générations ont été les premières à s'emparer de la micro-informatique et à l'intégrer dans leur mode de loisirs, comme elles avaient été les premières à prendre l'habitude d'écouter fréquemment de la musique ou de regarder des vidéos : en 1997, la proportion d'utilisateurs de micro-ordinateur dans le cadre des loisirs qui était de 25% (1/4) chez les 15-19 ans, n'était que de 18% dans les

générations du baby-boom et de 8% seulement dans les générations nées avant la guerre.

Un autre exemple illustre cette disposition de la jeunesse à s'emparer avant les autres générations des produits de l'industrie des loisirs : l'écoute musicale.

L'écoute musicale (de disques ou de cassettes) diminue régulièrement avec l'âge, en 1997 comme en 1989. Selon Olivier Donnat, *« ce phénomène n'est que secondairement un effet de l'avancée en âge. Il est avant tout générationnel : d'une part, la génération nouvellement arrivée – celle des Français nés entre 1974 et 1982 – compte dans ses rangs plus d'habitues de l'écoute musicale que sa devancière au même âge et, d'autre part, les générations nées dans les années cinquante et soixante qui avaient été à l'origine du "boom musical" n'ont pas perdu l'habitude d'écouter de la musique. Tout juste note-t-on, parmi ces dernières, un léger décrochage pour la génération née entre 1965 et 1973, ce qui correspond à son passage à l'âge adulte. [...] Le "boom musical" qui a souvent été présenté comme un phénomène propre à la "culture jeune" apparaît, par conséquent, bel et bien comme un phénomène durable appelé à se diffuser à l'ensemble de la société française à mesure que les générations nées avant la guerre, qui sont peu équipées [en matériel hi-fi, etc.] et ont peu modifié leurs habitudes d'écoute, vont disparaître. »*⁷¹

Et Olivier Donnat d'ajouter : *« On pourrait dire la même chose à propos du magnétoscope. En effet, la forte progression de son usage, si elle a concerné toutes les générations depuis 1989, n'a pas entraîné de réduction de l'écart entre les comportements des jeunes et ceux de leurs grands-parents.[...]*

*Considérer ces trois activités – utiliser un micro-ordinateur dans le cadre de ses loisirs, écouter des disques ou des cassettes plusieurs fois par semaine, regarder des vidéos au moins une fois par semaine – uniquement comme des propriétés caractéristiques de la "culture jeune", reviendrait à passer à côté de l'essentiel. Il est clair, en effet, aujourd'hui que ces pratiques audiovisuelles domestiques, si elles ont été prioritairement investies par les jeunes, ne disparaissent pas avec leur avancée en âge - loin s'en faut. Elles sont, de ce fait, appelées à se diffuser dans la société française, à mesure que les générations nées avant la guerre, qui les ignorent largement, vont disparaître »*⁷².

En 1997, parmi les 15-19 ans :

- 91% possédaient un lecteur de disques compacts (contre 67% pour l'ensemble de la population), 91% une chaîne hi-fi (contre 74%), 42% un électrophone hors hi-fi (contre 33%), 84% un baladeur (contre 45%) et 1% (contre 14%) ne possédait aucun de ces appareils !

⁷¹ Olivier DONNAT, *Les Pratiques culturelles des Français. Enquête 1997*, Ministère de la culture et de la communication, Paris, La Documentation française, 1998, p. 65.

⁷² *Ibid.*, p. 66.

- 56% écoutaient tous les jours ou presque des disques ou des cassettes (contre 27% pour l'ensemble de la population). Il s'agit pour l'essentiel de genres musicaux, appelés au début des années soixante-dix *pop music* et *rock* avant d'être désignés sous le nom de *musiques actuelles* ou *musiques amplifiées*.

Ainsi, les liens entre musique et adolescence sont encore plus forts en 1997 qu'en 1989, si l'on considère la fréquence d'écoute de musique : « *la musique est toujours le domaine artistique à travers lequel s'exprime de manière privilégiée l'identité "jeune", même si de nouvelles formes musicales – la techno, la dance, le rap, ... - ont désormais pris le pas sur le rock.* »⁷³

- Il convient de rappeler également que l'essor des pratiques « *amateurs* » dans les jeunes générations s'est poursuivi dans l'ensemble des domaines artistiques, et pas seulement dans le domaine musical⁷⁴ : « *L'intérêt croissant des adolescents pour les activités artistiques donne à ces dernières un caractère juvénile, plus marqué encore qu'en 1989, d'autant plus que les abandons sont fréquents au moment de l'installation dans la vie familiale et/ou professionnelle.* »⁷⁵

Les nouvelles générations et la culture

On peut dès lors avancer que les nouvelles générations se caractérisent par le renouvellement des rapports à la culture consacrée

L'opposition entre « *modernes* » et « *classiques* » est partout présente, même si elle prend des formes différentes d'un groupe à l'autre : elle semble traduire une fracture entre les moins de 35 ans - encore plus nette chez les moins de 25 ans - et les plus de 45 ans, les 35-45 ans occupant une position intermédiaire.

L'ampleur de cette fracture laisse penser que la place et les fonctions de la culture consacrée ont profondément évolué dans les jeunes générations au cours des 20 ou 30 dernières années. La fin du XIXe siècle avait fait de l'école la principale instance de production des savoirs et des représentations du monde, et avait vu l'émergence d'un champ artistique largement autonome, plus dégagé des finalités religieuses ou sociales dans lesquelles il était inscrit jusqu'alors. La fin du XXe siècle a vu, à bien des égards, un éclatement de ce double dispositif.

Pour conclure

En définitive, ce que Pierre Bourdieu a appelé capital culturel « *demeure incontestablement essentiel*, constate Olivier Donnat, *pour comprendre les différences de connaissances et de goûts en matière culturelle. La "loi" qui fait que les individus les mieux dotés en capital culturel manifestent des dispositions plus marquées pour la culture intellectuelle, alors que les moins bien dotés ont*

⁷³ *Ibid.*, p. 119.

⁷⁴ 60% des 15-19 ans savent jouer d'un instrument de musique (contre 25% pour l'ensemble de la population ; pour 54% d'entre eux, c'est à l'école qu'ils ont appris) et 51% en possèdent un (contre 18% pour l'ensemble de la population.)

⁷⁵ *Ibid.*, pp. 280-281.

plutôt tendance à se situer vers le pôle du divertissement, se vérifie même quand on raisonne à niveau de diplôme donné : un bachelier appartenant aux “démunis” ou au “carrefour de la moyenne” fera preuve de certaines dispositions intellectuelles, alors que la majorité des non-bacheliers appartenant aux “avertis” ou aux “branchés” occupent des positions proches du pôle de la distraction ; de même, un diplômé de l’enseignement supérieur dont les parents étaient bacheliers sera en moyenne plus proche des positions intellectuelles qu’un homologue dont les parents étaient non-bacheliers. L’accès à la culture, et notamment à la culture consacrée, paraît par conséquent toujours largement gouverné par les mécanismes de domination et de distinction liés aux différences de capital culturel mis en évidence il y a maintenant plus de trente ans »⁷⁶.

Cette analyse souffre cependant trois réserves. D’une part, il faut admettre qu’en réalité certains signes distinctifs sont adressés à l’ensemble du corps social parce qu’ils sont identifiables et interprétables par une grande majorité alors que d’autres ne prennent sens qu’au sein de la communauté de « *pairs* » qui partagent suffisamment de connaissances et de références pour les identifier et ne pas faire contresens sur leur interprétation (c’est le cas par exemple des groupes de rap).

Les mécanismes de distinction, par ailleurs, ne doivent pas être appréciés sur la seule base du taux de notoriété (pour les artistes) et du capital culturel (pour les individus), car ils combinent souvent étroitement rejet du commun, du « *populaire* » et du « *ringard* », cette dernière dimension pouvant même être dominante dans certains cas (dans le rapport au livre et à la lecture chez certains adolescents par exemple). L’opposition vulgaire/distingué est en effet souvent redoublée par l’opposition classique/moderne. Cette opposition est transversale aux niveaux de connaissance et, dans certains cas, assez largement indépendante de l’opposition vulgaire/distingué.

⁷⁶ Olivier DONNAT, *Les Français face à la culture*, op. cit., p. 129.

En définitive, l'utilisation par les adolescents du temps extra-scolaire, dans sa mouvance, sa complexité et ses ambivalences, paraît résister à une explication et une interprétation de type moniste. Certains processus objectifs de ségrégation sociale et culturelle - ou, au contraire, de regroupement et de canalisation - orientent leurs comportements culturels, leurs attentes et leurs goûts. L'observation des comportements culturels des jeunes ne peut se dispenser de reconnaître l'écart toujours présent entre les conditions d'accès aux pratiques culturelles et la résonance des activités au sein des différentes catégories d'adolescents. Si, en effet, le contact quotidien avec les médias tend à envahir et à structurer le temps extra-scolaire et fragmenter de l'ensemble de la génération actuelle des 15-20 ans, il n'en reste pas moins vrai que les jeunes réagissent de façon fort différente à l'emprise des médias, selon leur origine sociale, leur sexe, leur lieu de résidence, leur filière scolaire ou le type d'études suivies. Car les *affinités électives* comme le rapport au temps qu'établissent les différents groupes d'adolescents dépendent d'une série de représentations ancrées, souvent à leur insu, dans les attentes des adultes.

En d'autres termes, on peut douter qu'il suffise pour constituer une culture (ou une sub-culture) jeune - plus ou moins homogène - de constater l'existence d'un certain nombre de facteurs cumulatifs tels que : une façon de vivre spécifique qui se manifeste par une mode vestimentaire - à la fois symbole ostentatoire et moyen d'expérimentation -, une fascination pour les *stars* médiatiques - du show business, du sport ou de la *télé-réalité* - et pour les musiques dites *amplifiées* (rock, rap, funk, soul, reggae, etc.). Mieux vaut constater que ces indices ne traduisent pas autre chose que l'appropriation par des jeunes en quête de construction identitaire des nouvelles formes culturelles contemporaines qui, en autorisant certains phénomènes d'agrégation propres à favoriser la constitution de groupes d'appartenance, autorisent et favorisent l'appartenance au groupe des pairs.

Présentation de la Maison départementale de l'adolescent

Guillaume Bronsard,

Pédopsychiatre, directeur de la Maison départementale de l'Adolescent

La Maison de l'Adolescent⁷⁷ est ouverte depuis trois semaines. Il s'agit donc d'une institution très récente, dont l'idée elle-même est assez neuve : ouvrir un centre spécifiquement destiné aux adolescents ; toute la question est de savoir ce qu'on y fait, et c'est mon travail de le définir progressivement.

La Maison de l'Adolescent reçoit des adolescents. D'autres lieux le font depuis longtemps : les collèges et les centres sociaux. Mais les jeunes, dans ces lieux, ne présentent pas « suffisamment » de troubles mentaux pour être traités par la psychiatrie, pas assez de troubles somatiques pour être traités par la médecine physique. Ils ne sont pas non plus assez « normaux » pour être bien avec leurs parents ou dans l'école ; ils n'ont pas enfin suffisamment de difficultés sociales pour être pris en charge par des services sociaux. Nous sommes donc partis du constat d'un manque de structure adéquate.

Nécessité du partenariat pour une prise en charge globale

Quand un adolescent ne va pas bien, il se présente le plus souvent au médecin généraliste qui suit sa famille ; mais sa demande est d'abord d'ordre psychologique. La réponse à apporter, les solutions à envisager peuvent-elles s'élaborer sans prendre en compte l'ensemble de l'environnement de la vie de l'adolescent, la dimension scolaire de son activité, la situation socio-économique du milieu familial, etc.

La Maison de l'Adolescent est un lieu où tentent de s'associer l'ensemble des disciplines qui peuvent permettre de traiter globalement les différents problèmes que peuvent rencontrer les adolescents. Cet aspect n'est pas propre à l'adolescence. C'est l'ensemble de la médecine qui considère aujourd'hui qu'on ne peut plus cliver les approches selon les logiques propres à chaque champ ou discipline. Pour traiter un patient comme personne globale, nous avons besoin, de

⁷⁷ Adresse de la Maison de l'Adolescent : 169 rue Paradis, 13006 Marseille, mda@cg13.fr

partenariats, de réseaux, de pluridisciplinarité, d'interdisciplinarité de transdisciplinarité.

Le problème fondamental que pose ce type de démarche est un problème d'ordre conceptuel et culturel : un sociologue peut-il travailler avec un psychologue, un psychiatre avec un pédagogue, un biologiste, avec un instituteur ?

Si cette problématique de réseau date maintenant de plusieurs années, les centres ouverts sur ce principe sont encore rares. Les centres de médecine pluridisciplinaire associent souvent des médecins de différentes spécialités dont la culture et la formation sont cependant fondamentalement communes.

La psychiatrie connaît maintenant une réelle tradition d'ouverture, dans la mesure où les psychiatres travaillent de longue date avec la justice, les éducateurs, les services sociaux. La pédopsychiatrie s'inscrit, elle aussi, dans cette tradition partenariale puisqu'elle connaît l'intégration scolaire et la question de la prise en charge des parents.

L'une des chances en ce qui concerne l'adolescence est que les problématiques psychologiques, psychiatriques et médicales de l'adolescence sont, socialement, un phénomène nouveau. On n'a certes pas inventé les pathologies de l'adolescence dans la dernière décennie, mais le fait que des démarches sociales et institutionnelles s'organisent autour de l'adolescence, cela est un fait assez récent.

Je me permets de le répéter, la Maison de l'Adolescent n'est pas un centre de psychiatrie de l'adolescent. Il s'agit d'une structure transdisciplinaire au sein de laquelle réfléchissent et agissent ensemble une quinzaine de personnes : des psychiatres, des éducateurs, des psychologues, des infirmiers, des enseignants de l'Education nationale (ce travail en commun avec le monde enseignant est absolument nécessaire à la prise en charge globale des personnes, même si le travail de convergence des approches et des problématiques reste, je le sais bien, nous le savons tous, assez difficile. Ce travail est difficile parce que nous n'avons pas encore de culture commune : les concepts de la psychopédagogie ne sont pas ceux de la psychopathologie, ne sont pas ceux de la neurobiologie, de la génétique... N'empêche, tous les jeunes sont dans vos établissements et nous ne pouvons faire autrement que coopérer.)

La Maison de l'Adolescent associe aussi naturellement la justice et le droit, car ce que nous appelons les troubles du comportement, que d'autres appelleront délinquance, conduites à risque, etc., ont une dimension légale qui implique donc des magistrats, des avocats, des éducateurs judiciaires, autant d'acteurs qui ont un langage encore différent de chacun des nôtres.

Trois objectifs pour la maison de l'Adolescent

Nous avons fixé trois objectifs à la Maison de l'Adolescent :

1- L'accueil des jeunes, des parents, des professionnels

La Maison de l'Adolescent est un centre d'accueil, d'écoute et de prise en charge par défaut. Ce dernier point est original ; on sait en effet qu'un grand nombre d'adolescents, qui auraient besoin de soins de toutes sortes, n'ont pas accès aux centres ou disciplines qui sont destinés à ces besoins pour des raisons d'accessibilité qui, très souvent, ne sont ni pratiques, ni géographiques, mais de l'ordre de la représentation psychologique et sociale.

La prise en charge par défaut est plutôt courte : il ne s'agit pas de réorienter l'adolescent vers ce qui lui conviendrait, mais de l'accompagner dans la démarche proposée. La démarche d'accompagnement nous semble essentielle. Il ne suffit pas qu'une personne soit informée pour faire les démarches qui conviennent. Il ne suffit pas de savoir pour faire. Ce faire doit prendre sens dans une relation aussi continue que possible.

Cette Maison s'adresse à l'adolescent, évidemment, mais également à ses parents. La caractérisation assez récente de l'adolescent comme victime de l'école, des institutions, des adultes, etc. et de l'adolescence comme période douloureuse tend à culpabiliser outre mesure les parents.

L'adolescence n'est pas une maladie. Les difficultés, les périodes de crises et de transformations sont normales dans le cours d'une vie et ne nécessitent pas forcément un recours à un professionnel. Mais cela il faut également pouvoir le dire, même à des parents qui viendraient seuls.

Notre plateau technique pluridisciplinaire peut servir également aux professionnels de l'adolescence qui sont ainsi la troisième cible de notre service.

Les deux autres objectifs sont le prolongement de la dernière partie du premier objectif : ils concernent le lien avec les professionnels.

2- L'animation du réseau

Le manque de coordination entre professionnels concernés par l'adolescence est aussi évident que profond. Ce manque de coordination vient du fait que tous les professionnels manquent du temps nécessaire à cette coordination. La coordination, si nécessaire, est au fond un temps, un moment important de la prise en charge qui n'est pourtant pas reconnu : l'urgence, dans les services publics, ne permet pas de la prendre en compte et sa non rémunération, dans l'activité privée, ne permet pas de l'effectuer. A la Maison de l'Adolescent, la moitié du temps de la quinzaine de personnes dont je parlais tout à l'heure est dévolue au lien et à l'animation du réseau : rencontres, colloques, groupes de réflexion...

3- La constitution d'un centre de ressources

Le troisième de nos objectifs est la constitution d'un centre de ressources, d'informations et de connaissance sur l'adolescence. Ce centre de ressources sera,

lui aussi très multidisciplinaire. Nous sommes en train de passer des conventions avec des facultés de psychologie, d'anthropologie, de médecine pour organiser la constitution d'un centre des savoirs sur l'adolescence.

Ces trois objectifs ne sont nullement indépendants les uns des autres et doivent évidemment être poursuivis de façon interactive.

Bibliothérapie ?

Dans l'approche transversale et globale que je viens d'évoquer, la littérature et la lecture peuvent être des éléments importants à prendre en compte, autorisant notamment une approche douce, simple et empathique de l'adolescent. Ce qui est difficile c'est de définir le cadre éthique de cette mise en oeuvre de la lecture dans une approche quasi-thérapeutique, car si cette pratique s'instaure dans un centre sous tutelle médicale, il faudra définir la déontologie du mode d'intervention.

En effet, si on pense que certains livres ou ouvrages sont *bénéfiques* alors certainement certains autres pourraient être *maléfiques* ! Ces démarches sont créatrices, ouvertes et humanistes, mais on doit en connaître les éventuelles limites. La solution est de réfléchir ensemble, au cas par cas, lentement et sereinement à ce que l'on pourrait proposer à un adolescent qui nous semble en souffrance.

La maison de l'adolescent pourrait être un lieu ou un dispositif pour une telle démarche.

Questions de la matinée

Annie Roigt

Bibliothèque de Rognac

Quand le centre que vous venez de décrire entrera-t-il en fonction ?

Guillaume Bronsard

La maison de l'adolescent est ouverte depuis trois semaines. Je précise qu'il s'agit d'une maison départementale, c'est-à-dire qu'elle doit servir aux quatre coins du département et pas seulement à Marseille.

Laurette Authouar

Directrice générale culture-animation, Aubagne

J'appuie la remarque de Monsieur Bronsard selon laquelle la transdisciplinarité implique la remise en cause de son propre travail. Le travail en réseau, le travail transversal passent aussi par des moments de formation qui permettent de mieux situer sa propre place et d'ajuster les pratiques entre elles.

Je souhaite ensuite savoir si la Maison de l'Adolescent sera dans le département, où il existe déjà beaucoup de choses, une sorte de tête de réseau. A Aubagne, par exemple, il existe depuis déjà trois ans un espace « santé-jeunes » qui est dans la même dynamique transversale que celle décrite par M. Bronsard. Ma question porte sur la façon dont la Maison départementale de Marseille pourra irriguer l'ensemble du département et s'appuiera sur les structures de proximité déjà existantes.

Guillaume Bronsard

Les espaces « santé-jeunes », il y en a trois dans le département, à Aubagne, à Salon et à Marseille, sont, bien entendu, nos partenaires locaux privilégiés. Ce que nous avons en plus c'est, d'une part, le fait de n'avoir pas pour seule mission une mission locale, d'autre part des moyens en termes de ressources, d'informations de capacités d'études et de réflexions collectives.

Michèle Petit

Vous avez beaucoup insisté sur l'importance des liens et de la coordination. Il me semble que dans ce cadre, il est très important de faire circuler les expériences. J'ai été très frappée, au cours des dix dernières années, par le fait, que, rencontrant beaucoup de bibliothécaires ou d'enseignants, qui, souvent, avaient un peu perdu le sens qu'il pouvait y avoir à faire passer la littérature aux enfants et aux adolescents... Dans le même temps, je rencontrais des *psys*, qui, eux, avaient redécouvert, chacun à sa façon, le rôle très important que pouvait jouer la littérature pour relancer une activité symbolique, une activité de pensée, de rêverie... Mais cela ne circulait pas ou très peu.

En ce qui concerne la petite enfance et tout ce qui a été fait dans le sillage de Diatkine de l'association ACCES⁷⁸, etc., l'information a circulé. La pratique de Boimare en direction des adolescents en difficultés scolaires, l'Education Nationale le sait un peu, les bibliothécaires beaucoup moins... Quantité de choses se font sans qu'on le sache. Il y a tout un champ de recherche passionnant dont la connaissance enrichirait certainement les uns et les autres. Il y a matière à inventer des lieux susceptibles d'une telle mise en commun des expériences.

Ludovic Quinquist

La Faute à Voltaire

⁷⁸ Note de l'éditeur : Acces (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations). Cette association a été fondée en 1982 par René Diatkine, Tony Lainé, Marie Bonnafé et des bibliothécaires. Cette association vise à proposer des solutions aux difficultés de tous dans l'accès au monde de l'écrit. Les responsables d'enfants quels qu'ils soient qui n'ont pas connu eux-mêmes le bonheur des lectures d'enfance ne peuvent transmettre le goût de la littérature orale ou écrite. R. Diatkine a montré que la psychanalyse révèle une égalité de base de tous les individus, quelle que soit leur origine sociale. « Nous avons fait le pari, disait-il, que le handicap socio-culturel n'est pas une fatalité, c'est un malheur auquel nous pouvons remédier en réunissant nos expériences ».

Je suis de la génération des consoles, du multimédia et des mangas... Il ne me semble pas que les pratiques soient aussi exclusives les unes des autres que M. Hersent les a décrites. Pour prendre mon expérience personnelle, de nombreux liens se tissent entre les pratiques ; le travail par rapport à la littérature et au livre se fait dans le développement de la curiosité : à chaque style de musique ou de cinéma correspond toujours une littérature ou au moins une façon de faire des textes... Les rappers ont des livres à faire connaître. Il y a toujours des passerelles. C'est à nous de nous y aventurer.

Jean-François Hersent

Vous soulignez un problème important que j'ai évoqué en parlant de l'éclectisme des références culturelles des adolescents. On a même tendance à qualifier cet éclectisme de relativisme culturel. Il est vrai que pour bon nombre d'adolescents, peu importe d'où vient l'ivresse... Ils n'ont pas les catégories de leurs aînés pour dire ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas ou pour accepter une quelconque hiérarchie des œuvres et des productions.

Dans cet éclectisme, il me semble que le livre et la lecture ont une part bien moindre que celle de la musique ou du multimédia. De plus, quand il est fait référence à la lecture, il s'agit, le plus souvent, de la lecture de magazines ou d'une lecture de type informationnelle, lecture qui s'effectue sur d'autres supports que le livre, sur écran, par exemple.

Luc de Bernardo

BM de Marseille

Il me semble que les discours émergents de fraîche date tenus sur l'adolescence sont des discours sécuritaires ou hygiénistes. Ces discours n'auraient-ils pas pu être différents ? N'aurait-on pu parler de la lecture comme d'une lecture plaisir... N'a-t-on pas ici défini a priori l'adolescence comme une classe d'âge à problèmes, avec un point de vue sur la littérature comme adjuvant d'une guérison collective de ces adolescents ?

Michèle Petit

Ni la difficulté à être, ni d'ailleurs le plaisir à être, ne sont le propre de l'adolescent. A l'adolescence, c'est vrai, la question du sens se pose avec une acuité particulière. Il y a à intégrer une montée des pulsions, c'est un âge difficile, mais il y en a quantité d'autres dans la vie.

Ce dont j'ai traité et qui a trait à la construction de soi ou à la reconstruction de soi est bien plus large que la seule question du soin. Si je lui ai donné cette importance, c'est en écho à ce que m'avaient dit des lecteurs et des lectrices dans des milieux où lire n'allait pas de soi.

Quand, il y a quelques années, nous sommes allés faire des entretiens dans des quartiers dits sensibles, on s'attendait à avoir beaucoup d'évocation du rôle de la lecture dans le parcours scolaire ou de la lecture plaisir ou de la lecture distraction... Curieusement, on a remarqué que ceux que l'on rencontrait (et

quelle que soit la personne qui réalisait les entretiens) consacraient beaucoup de temps à évoquer ce que leur avait apporté la lecture pour se construire ou se reconstruire après un moment de difficulté.

En écho à ce qu'ils disaient, j'ai eu envie de creuser cette question jusqu'alors assez peu traitée. Cela ne signifie pas qu'il s'agit de soigner chacun ou la société même avec des livres... Mais les jeunes rencontrés parlent de cette contribution du livre à leur construction de soi.

Jean-François Hersent

Le discours sécuritaire et hygiéniste que vous évoquez a certes émergé, mais le recul est, me semble-t-il, déjà là. Certains vont même jusqu'à affirmer que l'adolescence n'existe pas, qu'il ne s'agit que d'une construction marketing.

Les premières enquêtes sociologiques ont été menées, aux Etats-Unis notamment, sur les groupes à problèmes, qui étaient alors les groupes d'immigrants. L'Ecole de Chicago, école de tradition empirique en sociologie, a essayé de rendre compte de ce qui se passait pour les immigrations successives et a développé une série de travaux dont nous ignorons d'ailleurs l'utilisation qui a pu ensuite en être faite par les pouvoirs publics... Les premières enquêtes sur les jeunes se placent, ensuite, après les années cinquante, avec le développement d'un marché pour la jeunesse (En France les premières enquêtes sur le livre ont été faites par la Syndicat National des Editeurs pour savoir si les jeunes lisaient et ce qu'ils lisaient). La réflexion sur l'adolescence en sociologie provient de l'éclatement progressif des sous disciplines de la sociologie.

Paroles d'auteur et de passeur de livres

Jeanne Benameur,

Auteur

Animatrice d'ateliers d'écriture

Juste avant que nous entrions dans cette salle, Françoise Danset me demandait comment on pouvait me présenter : auteur ?...

J'ai répondu *femme qui écrit*...C'est ce qui me convient le mieux.

Françoise a raison, se présenter a de l'importance. Il s'agit d'aller à l'essentiel. Comment le faire ?

On est invité ici, là ; on anime un atelier ; on anime une table ronde. Mais moi, au fond, qu'est-ce qui m'anime quand je viens vous parler ? C'est une question que je me suis posée.

Pour tâcher d'y répondre, je suis obligée de repartir d'assez loin. Je pense en effet que ce qui nous anime le plus fort, c'est ce qui nous vient de la plus petite enfance.

Ce qui m'anime, c'est certainement l'origine de mes parents, dont la langue maternelle n'était le Français ni pour l'un, ni pour l'autre. La langue maternelle de mon père était l'Arabe. L'Italien était la langue maternelle de ma mère. Je viens de ces langues-là, de ces langues auxquelles on n'a pas donné de place quand j'étais petite : le choix de mes parents avait été un choix d'intégration. Ils nous parlaient Français à la maison à partir du moment où l'on commençait à parler.

Je me suis beaucoup interrogée sur cette sensation, que j'ai, de langue perdue. Je crois qu'il y a là une origine, en particulier en ce qui concerne la langue italienne que ma mère m'a parlée quand j'étais enfant, au sens étymologique du terme *infans*, c'est-à-dire quand je ne parlais pas encore... Cette langue reste *derrière*. C'est sans doute une langue que je cherche et qui crée des blancs dans mon écriture. Quand je travaille, il y a du blanc. Et ce blanc m'intéresse. Ce blanc intéresse d'ailleurs aussi la lecture. Je viens donc de là en ce qui concerne les langues.

J'ai eu, très petite, une position particulière par rapport à la langue française : à la fois une position de scrutatrice, très à l'affût de ce que pouvait être une règle grammaticale, curieuse de comprendre comment ça marchait (cela me reste d'ailleurs, cette curiosité, ce désir de manipuler, de comprendre en manipulant la langue), et, à la fois, toujours un peu ailleurs, auditrice de ces murmures que font les langues familières à l'oreille.

Il convient, je crois de ne pas oublier que, parmi les adolescents qu'on peut rencontrer en travaillant dans des quartiers à forte population immigrée, une autre langue murmure chez eux aussi...

Parfois d'ailleurs cette langue ne murmure pas, elle crie.

Avec ces langues, j'ai fait des études de lettres... Et je me suis retrouvée enseignante pendant longtemps, en particulier en banlieue parisienne, dans les quartiers où l'immigration est largement majoritaire. C'est là que je me suis sentie bien pour travailler, c'est là que j'ai eu l'impression de pouvoir apporter quelque chose.

Ce que je vous dirai vient aussi de cette expérience de terrain.

Aujourd'hui, je continue à aller sur le terrain, mais d'une autre façon : je n'y vais plus de façon institutionnelle en tant qu'enseignante, mais un peu à la manière

d'un ludion. Je participe aux projets qui m'intéressent quand je peux faire quelque chose pour la lecture.

J'interviens donc dans cette liberté-là, qui est une liberté de passage, qui induit un autre type d'intervention, qui permet d'éclairer aussi la pratique de *celui qui reste*. Celui qui reste : le partenaire qui est là, qui était là avant que nous passions, qui sera là après que nous sommes passés. Celui-là occupe une place très importante pour les jeunes qui ont vécu une expérience (qu'il s'agisse d'ateliers, d'écriture, de lecture, d'imaginaire) et qui ont besoin d'une personne qui est le garant que *cela* a bien eu lieu.

Ce qui a fondé ma pratique, aussi bien ma pratique d'écriture, que mon travail de transmission, c'est de me rendre compte que la vie était quelque chose d'éphémère. De cela, je me suis rendu compte très tôt, je l'ai écrit dans *Ça t'apprendra à vivre*⁷⁹... A cinq ans, j'ai eu cette expérience violente, dure (on peut l'appeler traumatisante, mais je la qualifie d'éclairante) de la mort annoncée de gens (ceux de derrière la cloison) attaqués pour des raisons aujourd'hui historiques : c'était la guerre d'Algérie.

Cette expérience a été fondamentale pour moi.

Aujourd'hui, j'ai horreur de m'ennuyer. Je ne supporte pas l'ennui. La vie est courte. Je partage ce sentiment d'urgence avec pas mal d'adolescents, qui ont cette frénésie de ne pas s'ennuyer et qui ne supportent pas que quelque chose de leur désir de vie soit entamé... Ceci peut mener jusqu'à une grande violence.

J'ai pu, moi aussi, être quelqu'un de violent. J'ai été une grande casseuse d'assiettes, un temps. Et puis j'ai trouvé d'autres chemins... Je casse toujours, de temps en temps, rarement, après tout...toute forme de violence n'est pas absolument à proscrire.

Je suis enfin passée par la psychanalyse. Il est important que je vous le dise, car toute ma pratique en est éclairée.

Chaque moment de ce trajet a été important et m'anime donc aujourd'hui.

Quand j'étais petite, la littérature a été extrêmement importante. C'est sans doute pour cela aussi que je me bats pour que cette littérature puisse être là pour des adolescents quels qu'ils soient et d'où qu'ils viennent. Quand j'étais enfant, je ne me sentais pas du tout semblable : origine de mes parents, venue en France, adaptation difficile et puis une sensibilité particulière qui confortait cette étrangeté... C'est dans les livres que j'ai rencontré les autres. Ce n'est pas avec mes parents (ils étaient bien trop occupés à des choses qui les inquiétaient beaucoup) c'est avec la littérature que j'ai fait l'expérience du semblable.

Il y a quelques jours, j'étais invitée à un dîner, un dîner littéraire. Quelqu'un qui sans doute avait bu un peu trop, a commencé à affirmer que la littérature n'est pas la vie, etc. La colère est montée en moi. Je n'ai rien cassé, mais j'ai dit fortement

⁷⁹ Note de l'Editeur : *Ça t'apprendra à vivre*, Denoël, 2003.

mon désaccord : la littérature, c'est ma vie et je n'accepte pas qu'on dise qu'il y a d'un côté la vie, la vie politique, la vie économique, la vie sociale, etc., et, de l'autre, la littérature et nous, qui y vivrions comme en une sphère séparée. Ce n'est pas vrai. Je ne peux entendre ce genre de chose.

La littérature, c'est la vie.

Sans la littérature, je ne serais pas la femme que je suis aujourd'hui. J'en suis témoin pour moi, je le dis donc et le maintiens : la littérature n'est certes pas tout, mais elle permet de rester vivant... C'est déjà pas mal ! De rester vivant et de rester libre. Cela je l'ai appris. Et je l'ai appris en lisant, ce qui est une autre façon de vivre la littérature.

Je ne fais jamais d'intervention sans lire quelques passages. Je vous en propose donc un maintenant :

« C'est dans les livres que j'ai pu vivre d'abord. Sans peur.

C'est dans les livres que j'ai pu oser éprouver enfin tout ce qui en moi s'était durci. Je lisais. Je reconnaissais ma violence, ma peine, ma joie si forte parfois qu'elle m'emportait dans l'indicible, toujours l'indicible. Enfin ce que j'éprouvais était là, vécu par d'autres, écrit. Je pouvais, moi aussi prendre ma place. J'avais moi aussi le droit. Puisque je me reconnaissais. Enfin.

Je me suis apprivoisée dans les livres.

J'ai marché vers mon propre cœur. J'ai avancé, le regard ancré dans le dos de ceux qui m'ouvraient la route. Morts ou vivants. Sans visage, ils continuaient à œuvrer. J'ai fait confiance à leurs pas pour mettre les miens. Je me suis vue. Et je n'ai plus eu peur. J'ai cessé de clouer mon regard au sol, aux murs.

J'ai appris à avoir la tête haute.

J'ai pu regarder les autres.

Je n'ai pas les épaules larges, moi. Je sais que le chemin que j'ouvre dans mes livres est étroit mais c'est le mien. Aujourd'hui, à chaque texte j'écarte un peu plus les bras. J'essaie. C'est comme cela que ma vie vaut la peine. Pas autrement⁸⁰. »

Pour moi, la littérature n'est donc pas à dissocier de la vie. Quand on souhaite aujourd'hui que des gens jeunes, des adolescents qui ne vont pas forcément vers les livres, y aillent cependant, c'est une véritable œuvre que l'on fait alors. Vous, présents dans cette salle, vous œuvrez, donc. Et cette œuvre est à défendre... Je veux bien qu'on arrive à mettre un policier derrière chaque enfant. Ensuite, viendra le jour où il faudra mettre un policier derrière chaque policier. Et l'on ne sort jamais de ce cercle.

⁸⁰ Note de l'Editeur : *Comme on respire*, Thierry Magnier, 2003.

On parle beaucoup de la violence... On m'a récemment invitée à une réunion de chefs d'établissements dans l'Est de la France, pour parler de ce sujet. Ma conférence s'appelait « *La langue comme sécurité intérieure* ». Je crois à cela. Je crois profondément que si quelqu'un a profondément trouvé sa maison dans une langue, a trouvé un toit où s'abriter dans une langue, en écrivant, en lisant, en rencontrant des auteurs *morts ou vivants*... Je crois que quelqu'un peut devenir un être humain parmi les autres êtres humains dans une certaine paix. Je ne dis pas que tout est ainsi résolu, mais c'est une pierre importante de l'édifice ; c'est en tout cas la pierre sur laquelle je tâche de construire.

Ce travail avec les jeunes est à mes yeux essentiel.
C'est la raison pour laquelle je continue en littérature de jeunesse, avec toutes les questions que je me pose à mesure, texte après texte.
C'est la raison pour laquelle je continue aussi à rencontrer des adolescents pour essayer d'ouvrir des chemins vers la lecture et vers l'écriture.

J'aimerais maintenant aborder ce qu'on peut faire, quand on a envie d'ouvrir ces chemins.

La première des choses à faire sans doute, quand on se retrouve devant des adolescents, mais aussi bien devant des adultes, c'est de faire de notre proposition une affaire de liberté. Je ne vois pas comment on peut œuvrer sérieusement sans cette liberté. C'est difficile pourtant, d'admettre la liberté de l'autre.

On est certes payé pour faire quelque chose... Lorsque j'étais enseignante, j'étais payée par un Etat pour faire lire et pour faire écrire. Alors ?

C'est précisément, me semble-t-il, la responsabilité de chacun de se demander quelle est la part de liberté de l'autre, et ceci, quelle que soit l'institution dans laquelle on travaille.

Une institution, d'ailleurs, n'est vivante que si chacun de ses membres s'interroge et prend ses responsabilités.

Et l'on découvre parfois que l'institution est beaucoup plus souple que ce qu'on voulait bien se dire au départ. Le plus souvent, la liberté, on ne la prend pas ; on se la refuse à soi-même.

Quand j'interviens, dans quel lieu que ce soit, la liberté que j'installe c'est d'abord *la liberté de ne pas faire*. Il se peut très bien qu'on ait préparé consciencieusement plein de choses, qu'on les propose, et que quelqu'un, en face de nous, n'ait pas envie de les prendre. Cela, c'est la vie même.

La liberté laissée à l'autre de prendre ou de ne pas prendre dépend largement de la liberté que je prends moi-même par rapport à ma supposée contrainte dans mon rôle.

J'ai été enseignante, je sais ce que c'est que de se dire : « *je veux qu'ils lisent telle œuvre !* » J'ai fait des erreurs funestes... J'adore *La Chartreuse de Parme*... Premier poste. Elèves de troisième. En avant ! On va lire *La Chartreuse* ! C'était épouvantable ; et moi je m'y accroche, à *La Chartreuse*, parce que, moi, j'aime *La Chartreuse* et je trouve que ce texte vaut la peine, qu'il va les ouvrir !

Ce livre, bien sûr, peut tout cela. Mais il y a un moment, il y a un âge, il y a sans doute d'autres choses à entreprendre avant, que je n'ai pas entreprises, pour qu'ils puissent accéder à ce type de lecture. J'ai appris ; j'ai cherché ; j'ai essayé de me former ; j'ai inventé. J'ai connu beaucoup d'échecs ; j'en connaîtrai d'autres, sans doute, mais je continue à inventer pour que la route soit possible.

On me demande parfois pourquoi j'ai écrit *Les Demeurées*⁸¹. Je me souviens d'un jeune homme que j'ai eu en classe et qui, un jour, m'a dit : « *Moi, c'est complet.* » Il fallait entendre ces mots. Tant de choses se passaient, sans doute, dans sa vie que je ne pouvais même pas imaginer... Comment croire, que parce qu'il était telle heure, ce jour-là, à l'emploi du temps scolaire, nous allions découvrir soudain le plaisir commun d'un beau texte ? La première des choses à faire, je crois, c'était de laisser ce garçon en paix. Cela ne signifie pas ne rien faire, non : continuer de proposer ; essayer de sentir le moment où, peut-être...

On peut créer toutes les conditions pour que quelque chose ait lieu. Cela c'est notre travail. Ensuite il faut que quelque chose ait lieu ; et à cela, nous ne pouvons pas tout ! Que quelque chose ait lieu, dans la lecture, comment cela ne suppose-t-il pas la part active et inaliénable de l'autre ? Au cœur de nos dispositifs, de nos projets, il doit y avoir une bonne part d'humilité, d'humilité qui tend vers l'efficace. Les résistances de l'autre sont respectables. On ne peut travailler efficacement qu'à partir de ce respect de la résistance de l'autre.

Dans mes classes, j'avais fini par me débrouiller avec des « tables de lecture ». J'apportais des textes sur ces tables. On pouvait se lever (se lever !), marcher (marcher dans la classe !), prendre un livre, s'installer et... ne pas forcément m'écouter. La Terre allait-elle s'arrêter de tourner ?

Rien, et certainement pas ce que je dis en cours, ne peut remplacer l'expérience de celui qui se met à lire et qui entre en lecture. J'en suis convaincue . Ce que je dis en cours, je peux le dire à un autre moment ; je peux le redire..

Dans ces classes, dont le moins qu'on puisse dire est qu'elles étaient agitées, ces tables et ces lecteurs, créaient un îlot de sérénité. La sorte d'absence au monde de ceux qui lisent créaient, dans ces classes, comme des tisanes apaisantes.

Au début, les élèves ne me croyaient pas. Ils ont testé. Pouvait-on vraiment se lever pendant le cours, prendre un livre et, sans se cacher, lire ? Ce sont donc les élèves les plus transgressifs qui ont commencé. Faire de la lecture une éventuelle transgression, notez-le, c'est une stratégie qui peut être utile.

Les collègues me demandaient comment je pouvais faire une chose, pendant que des élèves en faisaient une autre. Cela ne me dérangeait pas ; je trouvais même cela agréable qu'on ne fasse pas tous la même chose en même temps.

⁸¹ Note de l'Editeur : *Les Demeurées*, Gallimard, 2002.

Certains élèves ne pouvaient lire qu'en présence des autres. Je me souviens d'une fille qui dévorait les livres. Je lui proposais de les emporter chez elle, elle répondait « *Non... Moi, je ne lis pas toute seule.* » Elle avait besoin du climat de confiance de la classe, de son blouson, qu'elle ôtait rarement, du corps des autres, aussi, pour se mettre à l'aise dans son coin et lire. Elle a lu énormément pendant cette année de quatrième.

Par les « tables de lecture », j'ai pu respecter mes convictions (on lit en liberté) et proposer, proposer toujours. Je ne me contentais pas des livres présentés sur la table : je faisais de la lecture à voix haute de temps en temps. J'ai ensuite imaginé des colporteurs : des élèves allaient chercher des livres au CDI pour les ramener sur les tables. Il y avait un enjeu : ces livres plairaient-ils ? Seraient-ils pris, seraient-ils lus ?

Dans une relation de transmission, il faut absolument sortir le destinataire de sa passivité. Sa marge de manœuvre, au sein de cette relation, c'est d'accepter ou de refuser la transmission. S'il l'accepte, il devient lui-même sujet de cette relation ; il devient vraiment responsable. Ce pas est énorme. Il ne se fait pas facilement. Il faut parfois plusieurs séances pour réussir à créer cette confiance au sein de laquelle l'autre est bien sûr qu'il va être respecté. Ce temps n'est jamais du temps perdu. Un élève qui passe trois ou quatre séances *en ayant l'air* de ne rien faire, peut, à la cinquième séance, se révéler très actif et ayant parfaitement intégré des tas de choses.

Ce que m'ont appris les livres et la psychanalyse, c'est que nous sommes des semblables. Je pars avec la conviction absolue qu'un être humain est intelligent, qu'un être humain a un cerveau, et que si l'on crée les conditions nécessaires quelque chose se mettra en route. Et si ce n'est pas nous qui y réussissons, ce sera sans doute plus tard, avec quelqu'un d'autre. Ce qui compte c'est de créer ces relations humaines où l'autre a sa place.

Pourquoi sommes-nous en présence, parfois de gens que j'ai appelé des *Demeurés*, de gens qui ne bougent plus ? Raisons sociales, économiques, familiales, historiques... vous savez tous cela, et vous en avez certainement parlé ce matin. Pour toutes ces raisons, souvent d'ailleurs conjuguées entre elles, quelqu'un ne va pas accéder à ses propres facultés. Le premier travail, alors, est à effectuer sur soi-même ; il faut s'interroger. Quand on me demande de venir pour tenter quelque chose avec un public, je dis d'abord, comme je l'ai fait ici, d'où je viens, comment je me situe, ce qui m'anime en étant présente. Je dis ce que sont, pour moi, la lecture et l'écriture, je dis la place qu'ont ces activités dans ma vie.

Je vois souvent des acteurs - enseignants , documentalistes, bibliothécaires - qui ont beaucoup à dire... et qui ne disent pas ces choses. La lecture, c'est l'affaire des autres, comme si ces autres-là, pour qui la lecture serait souhaitable, n'étaient pas en relation avec vous, précisément dans cet enjeu-là : lire. Je commence donc

toujours par là. Les livres, les propositions de lectures viennent après que cette relation s'est engagée.

A Aubagne, je retrouve demain des jeunes adultes (18-25 ans) dans un atelier de « *dynamique formation-insertion* ». Nous avons déjà passé trois jours ensemble. Quand je suis arrivée, le premier jour, je me suis bien demandée ce que nous allions pouvoir faire ensemble... Il y avait beaucoup de gentillesse, mais beaucoup de tension aussi. La lecture, l'écriture, pour tant de raisons, ce n'était pas pour eux. Je ne suis arrivée à la lecture qu'au bout du troisième jour. Mais, ce jour-là, ce sont eux qui l'ont demandée. Les jours précédents, nous avons écrit : des choses très courtes, qui ont permis d'ancrer des mots : on pouvait avancer à partir de ces mots qui sont les leurs.

Ils m'ont demandé de leur lire *Comme on respire...* Qu'ils m'ont dédié. Inutile de vous dire que je garde cet exemplaire précieusement : que des lecteurs me dédicacent mon propre travail... Quel écrivain ne rêve pas d'une telle lecture ?

Ce par quoi je commence maintenant souvent, c'est par une activité sur l'imaginaire, sur notre capacité visionnaire.

J'étais un jour dans le métro, j'allais retrouver mes élèves à Bobigny. Je lisais des poèmes dans lesquels il était question de vitrail. J'étais sous la terre et j'ai été transportée par une vraie joie ! J'ai vu, j'ai vu les couleurs, la lumière... J'ai compris ce qui n'allait pas avec mes élèves et la lecture, je me suis dit mon *eureka !* : « *ils n'ont pas d'images !* ». Quand la lecture vous donne des images, suscite en vous des images, c'est une vraie force psychique que vous développez. Pendant le cours, nous avons évoqué cette question. La plupart de mes élèves disaient qu'ils lisaient, qu'ils déchiffraient... Mais d'images, point. Pourquoi les mots ne font-ils pas images chez ces jeunes ?

Dans notre société pourtant les images sont omniprésentes. Nous sommes dans un univers d'écrans, dans un univers télévisuel, au sein duquel le flot d'images est continu. Nous sommes dans une *société du spectacle* (que d'autres ont décrite et qu'on peut relire en toute tranquillité et toute insurrection), dont les images subies occultent progressivement notre capacité visionnaire, apparemment privée d'emploi, puisque les images sont toutes faites.

Or lire, c'est fabriquer des images à partir des mots. Cette irruption des images peut certes provoquer la peur, la peur des images dont on ne veut pas, des images dont on ne veut plus. Il faut tenir compte de la peur possible.

J'essaie de remettre en route cette capacité visionnaire (la *vision* est ici opposée au *spectacle* : car le visionnaire est le sujet actif de sa vision), cette capacité de création de sa propre vision. Ce monde des images personnelles qu'induit en nous, avec notre participation active, la lecture, est d'une absolue liberté. Une liberté incontrôlable. C'est une liberté qui nous reste. Personne ne peut encore surveiller nos images intérieures. Profitons-en !

Je peux partir d'un seul mot. Qu'évoque-t-il pour chacun d'entre nous ? Expérimentons ensemble cette liberté que nous ouvre un mot, un seul mot : la *palidorne*... qu'est-ce que c'est, selon vous ?

La salle :

- Coquillage
- Fleur
- Animal mythologique
- Algue...

Dans le dictionnaire, la *palidorne* n'existe pas !

Certaines personnes me disent : « *Moi, je n'ai pas d'imagination.* » C'est comme si quelqu'un venait me voir à pied en disant « *Moi, je n'ai pas de jambes.* » Pourtant, ces personnes disent, simplement à partir d'une sonorité, d'une apparence de mot, ce qu'est, pour eux une *palidorne*. On ne peut vivre sans imagination. Cette capacité fait partie de nous, au même titre que la raison. Un être qui prend en main sa capacité à imaginer se crée un véritable outil de transformation de sa propre vie quelles que soient, ensuite, les difficultés.

Je voudrais en profiter pour aborder la question des lectures faciles et des lectures difficiles. Elle me semble vraiment sans objet. Il y a simplement les lectures qui nous conviennent, à un moment. Que savons-nous des capacités des autres pour dire ceci est facile, ceci est difficile ? Nous n'en savons que ce qu'ils veulent bien nous faire savoir...

J'ai été très étonnée, dans des ateliers de parole où la règle était de n'intervenir que sur un niveau de langue soutenu, de voir des jeunes prendre plaisir à un vocabulaire et à un code qu'ils n'osent pas employer par conformisme pour un autre code, celui de leur groupe d'appartenance.

Un mot n'est jamais ni difficile, ni facile. Les lectures ne sont ni difficiles, ni faciles. Elles peuvent être complexes. Mais les jeunes mènent des vies complexes, sans doute bien plus complexes que celles que nous menions à leur âge. Mettre des mots sur cette complexité, je ne vois rien de mieux à faire.

Dans mes « tables de lecture », *La Métamorphose* a été lue, sans obligation, sans aucune note au bout : 18 élèves sur 25 ont lu ce livre, un grand succès ! Nous avons commencé la lecture à voix haute. Ils ont eu envie de poursuivre et, quand j'ai senti que c'était suffisamment parti, j'ai dit : « *Voilà : le livre est au CDI, vous avez les vacances devant vous, ceux qui en ont envie le lisent...* » A la rentrée, ceux qui l'avaient lu l'ont présenté à leurs camarades.

Qu'avais-je à faire ? Dire : on lit *La Métamorphose* !... Ou dire : vous pouvez lire *La Métamorphose*... Le deuxième cas fait courir le risque que le livre ne soit pas lu... Mais le premier fait courir le risque qu'il ne s'agisse pas vraiment de lecture. Tout l'enjeu a été de construire (ateliers, lectures, travaux divers en amont) les conditions dans lesquelles nous partageons, *eux et moi*, la conviction qu'ils

peuvent faire : rien n'est certes facile, mais rien non plus n'est jamais *trop* difficile.

Dans le travail de transmission, dans le travail de passeur, il faut être à sa place. Rien qu'à sa place. Cela se travaille. J'ai dû prendre sans doute trop de place à certaines époques et n'en ai pas laissé suffisamment à l'autre, en face. Je voulais tant ! J'avais tant de bonnes intentions ! Je voulais tant pour l'autre...J'avais *l'ardeur pédagogique*.

Mais cette ardeur doit laisser de la liberté à l'autre et de la marge pour manœuvrer lui-même. C'est la même chose dans le travail d'écriture : il faut laisser sa place au lecteur. Lorsque j'écris, je ne dis jamais tout. Je donne des éléments qui sonnent juste, pour moi, et parce que je suis convaincue du semblable, je fais confiance, j'espère que cela fera naître aussi quelque chose chez le lecteur.

Question à Jeanne Benameur

Jean-François Hersent

J'ai fait de la sociologie, au début, pour régler des comptes avec la musique Rock. Le Rock, c'est un immense bruit dérangeant qu'on recherche... On sort sourd parfois de certains concerts. J'ai fait cette expérience. Elle était alors concomitante avec la découverte de Beckett : une écriture minimale, comparable en musique à celle de Th. Monk, une sorte d'avarice de mots... Je ne me suis jamais expliqué à moi-même la mitoyenneté en moi de ces deux univers : l'un excessif, l'autre minimal... Je me demande comment on peut faire abstraction, dans ces ateliers de lecture ou d'écriture, de l'imaginaire produit par la musique. Comment passer d'un imaginaire à un autre ? Comment passer d'un univers musical, quotidien pour les jeunes d'aujourd'hui, à la lecture ?

Jeanne Benameur

Du Rock, ce que je garde, c'est la danse. Ce que j'y ai appris, c'est que chacun a sa place : c'est l'homme qui envoie les passes et c'est la femme qui a la ligne de danse. Cela c'est la règle.

Quand on travaille en « *lecture-écriture* », ceci existe aussi : il y a celui qui occupe la ligne et il y a celui qui initie la passe.

Il y a du rythme dans la lecture, comme dans l'écriture. L'écriture est une autre musique : c'est du silence, mais le silence est rythmé. Ce qu'on trouve dans la lecture, c'est le rythme. Quand j'écris, je cherche une sonorité, une densité exactes et un rythme. C'est là tout le travail de la ponctuation et du blanc. Certaines écritures vous font haleter, d'autres vous font plutôt suivre un rythme de fond à ample respiration.

Je ne me pose pas la question de savoir comment passer d'un univers à l'autre, car l'écriture *est* musique. De même que l'écriture d'ailleurs est peinture : il y a de la lumière qui vient avec les mots, comme viennent des couleurs ou des formes.

Je remarque, pour finir que les adolescents ont besoin de silence. Peut-être à cause de cet environnement sonore dont vous parlez. Il y a des moments où les adolescents ne veulent surtout pas être dérangés dans leur silence. Il y sont sans doute à l'écoute d'autres rythmes.

L'expérience d'une documentaliste de collègue

Cathy Rigal

Professeur documentaliste au Collège Joliot-Curie d'Aubagne

J'ai travaillé pendant dix en bibliothèque municipale ; j'étais responsable de la section jeunesse de la BM de La Ciotat. Je suis une bibliothécaire qui a mal tourné, puisque j'ai passé le CAPES de documentation et que je suis maintenant professeur documentaliste dans la Cité scolaire Joliot-Curie à Aubagne.

Cette année je suis aussi intervenue à l'IUFM d'Aix-en-Provence, dans le cursus des premières et deuxièmes années, à propos de la littérature jeunesse. Quand j'étais bibliothécaire, on m'invitait à parler de la façon dont on peut travailler avec l'Education nationale, maintenant que je suis documentaliste, on me demande d'évoquer le travail avec les bibliothèques municipales.

En bibliothèque municipale, deux livres me servaient de bible. Vous les connaissez sans doute, il s'agit de *Bibliothèques Hors les murs*⁸² de Claudie Tabet et *Donner le goût de lire*⁸³ de Poslaniec.

A La Ciotat, j'avais la chance d'avoir une équipe qui me suivait dans les projets les plus fous... Nous avons beaucoup travaillé. Nous avons occupé tout le terrain possible de la lecture, de la crèche aux maisons de retraite, avec cette conviction que si les personnes ne viennent pas à la bibliothèque, il faut leur apporter les livres chez eux ou au plus près de chez eux.

Au bout de dix ans de pratique, j'ai dû reconnaître que venaient en bibliothèques des *publics particuliers* certes (enfants rencontrés lors de nos animations-lecture) mais qu'il existe toujours un public qui ne fréquente décidément pas la bibliothèque.

La Caisse d'Allocations Familiales m'a demandé, à un moment, de travailler avec un public dit en grande précarité : 52 deux familles auprès desquelles nous avons mené une petite action pilote. Il s'agissait de renouer le lien entre la mère et les

⁸² Note de l'Editeur : Claudie Tabet, *La bibliothèque hors les murs*, Electre-Cercle de la librairie, 1996. Nouvelle édition en préparation.

⁸³ Note de l'Editeur : Christian Poslaniec, *Donner le goût de lire : des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*, le Sorbier, 1990.

enfants. Les familles, en compagnie de travailleuses familiales (dont le travail n'est jamais assez salué), venaient passer une heure à la bibliothèque. Je lisais des histoires. Les enfants n'en avaient pas l'habitude. Ils couraient partout ... et écoutaient pourtant.

Quand j'ai demandé aux mères pourquoi elles ne venaient pas à la bibliothèque, l'une d'entre elles m'a dit : « *Quand on a des ennuis, beaucoup d'ennuis, on n'a pas le temps de s'occuper de lecture et de loisir..* » Cette réponse m'a ébranlée dans mes convictions de militante de la lecture publique. Tout ce que nous avions mis en place ne suffisait donc encore pas...

Autre chose m'a questionnée : j'ai travaillé avec le groupe *Droits de l'enfant* de La Ciotat. Il s'agit d'un groupe de terrain qui s'était formé en 1996. Ces gens prenaient le temps de tisser un réseau (médecins scolaires, psychologues, assistantes sociales, instituteurs, professeurs...). En suite aux problèmes de maltraitance constatés sur la ville, ils avaient décidé, en dehors de leurs institutions, de se rencontrer et d'examiner ce qu'ils pouvaient faire ensemble. Ayant remarqué que la bibliothèque était partout, ils sont venus vers nous pour mettre en place des possibilités de rencontrer les enfants par l'intermédiaire des livres. Je ne savais pas, alors, où je mettais les pieds, mais nous sommes partis dans l'aventure...

Je me suis retrouvée avec une équipe de personnels, à travailler avec des livres comme *La Fille du canal*⁸⁴, *Le Redoublant*⁸⁵... A l'époque, ce n'était pas la mode de travailler dans les classes sur ce type de problème. Les enseignants craignaient que cela débouche sur un éventuel signalement. Des enfants nous ont dit, à la suite de la lecture de ces livres, qu'ils étaient soulagés de constater que d'autres enfants connaissaient ce qu'ils connaissaient eux-mêmes...

Progressivement, je n'étais plus repérée, dans la ville comme *la dame de la bibliothèque*, mais comme *la dame signalement* : il était plus facile de venir à la bibliothèque demander des livres sur l'inceste que d'aller en parler à l'ADIS qui aurait étiqueté la situation comme « *à problème* ».

Un autre livre m'a fait réfléchir, il s'agit justement d'*Eloge de la lecture*⁸⁶, de Michèle Petit, qui est parmi nous aujourd'hui. C'était au moment où j'entrais dans l'Education nationale. Là, le paysage est assez différent. Les budgets d'acquisition dans les CDI ne sont pas comparables à ceux que j'ai connus en bibliothèque. D'un autre côté, les enfants sont pris dans un système, au sein duquel ils développent une certaine méfiance pour vous parler de leurs lectures, parce que vous êtes le « *prof* », même si en tant que documentalistes, nous avons un statut privilégié.

⁸⁴ Note de l'Editeur : Thierry Le Nain, *La Fille du canal*, Syros, 1993.

⁸⁵ Note de l'Editeur : Claire Mazard, *Le Redoublant*, Nathan, 1995.

⁸⁶ Note de l'Editeur : Michèle Petit, *Eloge de la lecture : la construction de soi*, Belin, 2002.

J'ai préparé l'intervention que je fais en ce moment devant vous avec les classes de troisième. Je leur ai demandé de parler des livres qu'ils lisent... Et ils m'ont donné les titres des livres qu'ils étudient en classe. J'ai donc eu *La Chartreuse de Parme*, *Boule de suif*, *Les Derniers jours d'un condamné*, etc. Je leur ai demandé d'autres titres : ceux qu'ils lisent hors du collège. J'ai donc obtenu à la quasi unanimité *La Quête d'Ewillan*⁸⁷ de Pierre Bottero, instituteur à Salon-de-Provence, que nous avons rencontré au Salon du Livre d'Aubagne.

Au CDI nous prenons le temps de discuter... Entre midi et deux heures, le CDI est un espace ouvert aux jeunes, dans cette grande usine qu'est Joliot-Curie, ouvert aussi bien aux collégiens qu'aux lycéens. On y parle donc beaucoup et aussi librement que possible de leurs lectures.

Dans le CDI il y a ce que j'appelle la *Voie royale*, sur laquelle on essaie de faciliter la rencontre des enfants et des livres... Je vois tous les enfants grâce aux heures de permanence et pas seulement les piliers du CDI, ceux qui disent vouloir être plus tard bibliothécaires ou documentalistes...

Nous avons donc monté un *comité de lecture*. Ce comité est parti du *ras-le-bol* des enfants du fait que leurs parents leur offrent des livres qu'ils n'aiment pas. Nous avons donc mis au point une enquête au sein de l'établissement, pour recueillir les désirs de livres. Et nous avons donc confectionné *Le Guide des bons livres à l'usage des parents*. On y trouve les références des livres, les résumés et même les prix. Les illustrations ont été faites par une petite fille qui refusait les livres. Elle venait au CDI pour l'accueil et la convivialité du lieu. Nous avons obtenu sa collaboration par une persuasion collective du groupe de collégiens impliqués dans la démarche du guide.

Nous avons démarré, l'an dernier, un fonds de bandes dessinées. Il m'a été dit par les collégiens qu'il y manquait des mangas. Je leur ai donc demandé de guider nos acquisitions dans ce domaine.

A propos d'acquisitions, nous avons eu, au CDI, un débat très important *sur Le Guide du zizi sexuel*⁸⁸. La pression pour l'achat était forte. Je suis mère de deux filles. J'avais acheté ce livre pour la maison. Sa lecture ne m'a pas convaincue, je trouvais que les filles ne se retrouvaient pas trop dans cet ouvrage finalement très consacré aux garçons.

J'ai invité l'infirmier de la cité scolaire au CDI qui a animé un débat avec les enfants. Un vote a suivi et il a été décidé de ne pas l'acheter. Ce vote est démocratique : il implique autant de filles que de garçons de tous les niveaux... Jusqu'à la classe de seconde (mais cela, c'est un secret !).

⁸⁷ Note de l'Editeur : Pierre Bottero, *La Quête d'Ewillan*, Rageot, 2003.

⁸⁸ Note de l'Editeur : Zep et Hélène Brulle, *Le Guide du zizi sexuel*, Glénat, 2001

Le CDI a lancé le concours « *Graine de critique* ». On demandait aux jeunes de toutes les classes de dire, s'ils le souhaitaient, les livres qu'ils aimaient et ceux qu'ils détestaient. Le prix est un choix de livres offert par la librairie avec laquelle nous avons l'habitude de travailler. Les livres détestés se sont révélés être ceux qui font l'objet de lectures suivies en classe... Imaginez l'ambiance de la salle des professeurs au moment du dépouillement !

Je me permets de vous lire ici la critique de Timothée (6^e) qui dévore les livres et ne met les pieds ni au CDI, ni à la bibliothèque :

Pour ce concours, je vanterai les mérites de mon livre préféré, ainsi que de son auteur Diana Wynne Jones. J'ai lu tous les livres d'elle que j'ai pu trouver. C'est une écrivaine fantastique, qui écrit des livres fantastiques, de style fantastique. Vous avez compris ? Les deux premiers fantastiques signifient super et le dernier fantastique signifie imaginaire. Je la félicite pour sa suite de livres intitulée Le Monde des Chrestomancies qui sont super : Les magiciens de Caprona, Les Neufs vies du magicien, Ma sœur est une sorcière, La Chasse aux sorciers. Je décerne mon grand prix au Château de Hurle. Le Château de Hurle fait 340 pages ; Le Monde des Chrestomancies en fait 280, donc le Château de Hurle fait durer le plaisir plus longtemps, donc il est mieux.

Diana est une écrivaine anglaise. Ses livres partent du principe des mondes parallèles et arrivent à des magiciens, des sortilèges et des charmes mélangés à un brin d'humour. Sacher que son livre, Ma sœur est une sorcière, a reçu le fameux Guardian Award en Angleterre. Mais je décerne toujours mon grand prix au Château de Hurle.

PS 1 : Je conseille aux amateurs du genre de foncer dessus.

PS 2 : J'ai lu Le Château de Hurle (340 pages) en deux semaines et je n'exagère pas.

PS 3 : Je sais. J'ai fait, moi aussi, un roman en écrivant ces critiques.

PS 4 : Comme il y a encore de la place, je continue. Voici un petit résumé de l'histoire du Château de Hurle : Sophie Chapelier est encore petite quand son père meurt. Elle est l'aînée et est donc prédestinée à tenir la boutique de chapeaux de son père, mais la méchante sorcière du désert la transforme en vieille dame. Elle part donc à l'aventure et rencontre le château du magicien Hurle qui le change d'endroit toutes les nuits... Ca ne vous donne pas envie de le lire, ça ? Si ? Vous avez raison. Ce n'est pas le résumé du livre, c'est le mien. Je suis fort, non ?

Timothée a gagné le prix de critique avec deux autres ex æquo.

En dehors du *Comité de lecture*, dans le collège, nous tenons beaucoup aux *BIP* : les Brigades d'Intervention Poétique. Nous les avons créées l'an dernier avec les élèves, à l'occasion du « Printemps des Poètes ». On a choisi des poèmes, souvent centrés sur l'adolescence. Pendant trois semaines, on intervient à n'importe quelle heure et dans n'importe quel cours pour lire ces poèmes. J'ai évidemment la chance d'avoir une chef d'établissement qui est toujours partante pour ce genre

d'initiative. Le succès a été tel que nous avons été invités jusque dans les services administratifs. Dans un collège, la lecture c'est en effet l'affaire de tous.

LES PASSEURS DE LIVRES DU COLLEGE (et cie) JOLIOT-CURIE d'AUBAGNE

Février 2004

- **La trilogie « La Quête d'Ewillan » de Pierre Bottero aux éditions Rageot (2003)**

Trilogie repérée et adoptée à l'unanimité lors du Festival du livre d'Aubagne (novembre 2003) par les délégués culturels du collège qui ont apprécié la gentillesse et la disponibilité de l'écrivain, présent sur le stand de Rageot.

Elle a été défendue par Jérémy Arroyo (5^{ème}), Thimothée Catala (5^{ème}) et Pablo (4^{ème}) lors de la Cour aux livres au CDI (11/12/03) : 3 garçons pour défendre une héroïne Camille/Ewillan qui, flanquée de son ami Salim (personnage préféré des garçons) part à la recherche de ses origines, va affronter de nombreuses épreuves et traverser des mondes pour mieux se connaître.

Le site www.wewilan.cascadelesite.com continue à nous faire rêver !

- **La trilogie « Le seigneur des anneaux » de Tolkien aux éditions Pocket (2003) en coffret**

Elle a son inconditionnel au collège : Willis (5^{ème}) qui connaît les détails par cœur et qui s'est mis à la lire après la sortie du 1^{er} film au cinéma. Depuis il a dévoré tous les livres de Tolkien et s'équipe en figurines et accessoires pour jouer des scènes (il maîtrise –aussi– complètement l'art de peindre des petites figurines ! !).
Le site

- **La trilogie « Tom Cox » de Frank Krebs aux éditions Seuil Jeunesse (2002)**

Tom Cox est un collégien de 12 ans et demie qui ressemble aux autres : sympathique, passionné de skate, d'informatique et « tranquille » jusqu'au jour où il découvre qu'il est le petit fils de sorciers célèbres... ce qui va bouleverser sa vie et l'entraîner dans des aventures périlleuses à travers le temps et les pays (Chine, Egypte et Angleterre). Le comité de lecture a apprécié le personnage de Tom qui est un adolescent toujours à l'écoute des autres !

- **La trilogie « Le vent de feu » de William Nicholson chez Gallimard Jeunesse (2002)**

Allison et Cécile (3^{ème}) et Laure (2^{nde}) ont été très touchées par la réelle complicité qui existe entre le frère et la sœur, Bowman et Kestrel qui sont jumeaux et qui luttent contre un système totalitaire mis en place dans leur pays. Le comité de lecture a particulièrement aimé la poésie qui se dégage des trois volumes.

- **Le roman « le vieil homme et la mer » d'Ernest Hemingway chez Gallimard (1991)**

Jorris (4^{ème}) a découvert ce livre « pas récent ! » en classe de Français et a été ému par le personnage du vieil homme « bien seul et tellement désespéré qu'il n'hésite pas à jouer sa vie ».

- **Le roman « Jane Eyre » de Charlotte Brontë aux éditions Pocket (1999)**

Cécile (3^{ème}) conseille ce roman d'amour « certes classique mais qui change un peu des trilogies fantasy et qui démontre que l'amour transforme les êtres humains ».

- **Le roman « Hé, Petite ! » de Yaël Hassan aux éditions De La Martinière jeunesse (2003)**

Anaë (6^{ème}) a été séduite par les confessions de l'écrivain qui avec humour et hargne évoque la difficulté d'exister face aux regards moqueurs des « plus grands ».

- **Les deux premiers tomes du « Clan des Ottori » de Lian Hearn chez Gallimard (2002)**

Le deuxième grand coup de cœur du Comité de lecture : l'histoire se déroule au XIV^{ème} siècle dans un Japon médiéval où la passion qu'éprouvent l'un pour l'autre Takeo (qui découvre ses pouvoirs magiques) et la belle Kaede semble vouée à l'échec face aux épreuves qui les assaillent.

Cécile

APison

et les autres ...

Pour joindre « les passeurs », écrire à cathy.rigal@free.fr qui transmettra ...

Témoignages et expériences dans les Bouches-du-Rhône et présentation de « *Pages 13* »

Bernard Busser,

Directeur de l'éducation au Conseil général des Bouches-du-Rhône

Dominique Baudoin,

Inspectrice pédagogique régionale de l'Education nationale

Colette Garcia,

Coordinatrice départementale de l'Education nationale

Jean-Guillaume Coste,

responsable académique pour la lecture et l'écriture,

chargé des projets culturels au sein de l'Education nationale

Bernard Busser

Je voudrais, en quelques mots, vous rappeler ici ce que fait la Direction de l'Education du Conseil général. La lecture, à proprement parler, ne relève pas des compétences du Département. Le Département construit les collèges, les équipe, leur fournit les moyens de fonctionner. La lecture est donc un domaine facultatif ; ceci explique pourquoi les actions que je vais vous décrire, dont *Pages 13*, relèvent toutes du volontariat et du partenariat. Ce partenariat est extrêmement actif et nous permet d'intervenir dans de nombreux domaines.

Sur le chemin qui me menait devant vous, je me disais qu'il en va de la lecture comme du bon vin : d'abord, il faut que le vin existe... La lecture, elle aussi doit d'abord exister. Cette existence demande du travail. La terre travaille, elle nourrit la vigne : il faut que le cépage travaille ; il faut que le vigneron, et tous ceux qui suivent, travaillent. De même, nous avons pour tâche de restaurer la dignité de l'apprentissage de la lecture dans un certain nombre d'esprits. C'est une tâche essentielle et urgente. Autant on peut avoir honte, profondément honte de ne pas savoir lire, autant il n'est pas toujours facile d'accepter de travailler pour acquérir la capacité de lire.

Mais revenons au vin... Le second point est de savourer. Nous sommes ici dans le domaine du plaisir, celui de la lecture, tout aussi bien. Ce plaisir se gagne.

Le troisième point est très important. Il est aussi important pour le bon vin que pour la lecture : il faut *en* parler. Le plus beau livre du monde, s'il dort, prend certes de la bouteille. On le redécouvre. Que celui qui n'a jamais relu avec un plaisir renouvelé un

livre lève la main ! Mais lorsque j'ai lu, il faut que je parle de ma lecture ; je ne peux me taire.

C'est sur ce terrain que le Département peut intervenir, dans les actions complémentaires à l'apprentissage de la lecture, actions que nous développons essentiellement avec ce que les documentalistes des collèges des Bouches-du-Rhône connaissent bien, *la politique d'accompagnement en matière éducative* (PAME). Il s'agit de soutien aux projets que présentent les collèges. Puisque le collège est une structure juridique autonome, c'est lui qui pilote, c'est lui qui décide. Nous avons voulu qu'il y ait au moins une PAME par collège qui soit spécifiquement consacrée à la lecture et à l'écriture. J'énumère maintenant rapidement nos actions en ce domaine.

- Nous participons *au Prix du livre jeunesse de Marseille*, ceci en partenariat avec l'Inspection académique, la Ville de Marseille, la Caisse des écoles, la DRAC et l'association *Libraires à Marseille*. Les élèves lisent des livres, établissent des fiches et votent pour l'élection du livre de l'année dans chacun de leurs niveaux.
- Nous participons également au *Printemps du livre de Cassis*. Il y a là un concours d'écriture, en partenariat avec l'association éponyme, l'Inspection académique, la BDP 13 et la Direction de la culture du Département.
- Nous sommes également partenaire des *Dicos d'or*, avec l'Inspection académique et le Crédit Agricole : il s'agit là d'une forme d'écriture qui a retrouvé ses lettres de noblesse.
- Nous nous inscrivons également des actions qui donnent lieu à des productions. Je cite d'abord le concours *Jeunes reporters* (en partenariat avec l'Inspection académique et *La Provence*). Il s'agit bien d'écriture : à l'issue du concours, les meilleurs articles sont publiés sur une page dans *La Provence*.
- Chaque année, avec le *Centre international de poésie de Marseille*, nous animons un atelier d'écriture artistique. Les poèmes sont rassemblés dans une belle plaquette : l'écriture ne prend sens que publiée, et publiée sur un support noble... Cela, ce sont mes CPPN⁸⁹ qui me l'ont appris, lorsque j'étais professeur de Lettres dans le pire collège de Franche-Comté. Nous utilisons la technique Freinet avec une bonne vieille imprimerie. Il faut connaître la joie profonde de l'enfant qui découvre son texte imprimé. Il y a là franchissement d'une barrière fantastique. J'ai vu les élèves se jeter sur les premiers tirages pour corriger les fautes qui leur sautaient au visage.
- Le Conseil général des collégiens (chaque collège envoie un délégué) siège dans cette salle... Chaque année, les délégués écrivent, constituent des brochures. Nous tenons à ce que leurs réalisations fassent l'objet de fabrications de qualité. Nous en avons fait une sur la prévention des risques majeurs et une sur le patrimoine du 13, avec, pour chaque classe, deux panneaux d'exposition et un fascicule de grande qualité. Cette initiative est menée en partenariat avec la Fédération des Amis de l'instruction laïque, grande association d'éducation populaire, connue dans d'autres régions sous le nom de FOL (Fédération des œuvres laïques).

⁸⁹ Note de l'Editeur : CPPN, classe pré-professionnelle de niveau.

- Avec la *Baleine qui divague*, menée avec l'Inspection académique, à la suite d'une sortie nature organisée dans le cadre de la Direction de l'éducation par la mission d'éducation à l'environnement, nous conjuguons les sensations ressenties par les élèves avec l'écriture de contes. Il s'agit, cette année, de la deuxième édition. La première a débouché sur *Il était une fois...* Celle-ci sur *Il était trois fois...* Puisque nous rédigeons trois contes à la suite de cette sortie.

Enfin, avec le CLIME (comité de liaison pour les médias dans l'éducation), nous sortons chaque année, à raison d'une page par sortie, un journal, *Le Canard des Chênaies*, que vous devez recevoir dans vos CDI.

Voilà donc quelques types de partenariats que nous pouvons imaginer. Nous sommes ouverts aux propositions : venez nous voir. Nous avons des moyens à votre disposition... Je sais qu'il s'agit là d'une phrase clef !... Nous allons maintenant parler de *Page 13*, action menée en partenariat avec la BDP et Dominique Baudoin et son équipe.

Dominique Baudoin

Entre l'Inspection académique et le Conseil général, il y avait déjà de nombreux projets communs en cours. Alors pourquoi cette convention nouvelle ? Il s'agit d'un projet qui vise à développer les pratiques de la lecture et de l'écriture, projet qui s'inscrit dans la droite ligne des préoccupations ministérielles de prévention de l'illettrisme. La littérature s'inscrit très fortement dans les programmes qui vont du collège à la terminale.

Nous avons eu, au préalable, une réflexion avec le Conseil général, une réflexion sur un type de projet qui serait original par rapport à tout ce qui a été fait jusqu'à maintenant et qui consiste à associer, dans un seul projet, des classes de 6^e, des classes de primo-arrivants et des classes de SEGPA⁹⁰.

Nous avons décidé ensemble de cibler un public : celui qui va difficilement vers la lecture et vers l'écriture, avec la conviction partagée que pour les élèves qui rencontrent le plus de difficultés à entrer dans ces activités, il faut des projets qui ne manquent pas d'ambition.

Nous avons donc défini trois bassins de formation qui sont les deux bassins de Marseille-Nord et le bassin de Vitrolles-Marignane. Nous tenions à associer ce troisième bassin car nous avons une connaissance intime de la ZEP⁹¹, pour y avoir enseigné.

L'idée est d'amener à la lecture plaisir et de faciliter pour les élèves, l'appropriation du livre et la maîtrise des langages, puisque l'une ne va pas sans l'autre.

⁹⁰ Note de l'Editeur : SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté. On peut consulter avec profit : <http://www.ac-creteil.fr/eps/TextesOfficiels/segpa/Bassegpa.htm>

⁹¹ Note de l'Editeur : ZEP, zone d'éducation prioritaire. <http://www.cndp.fr/zeprep/textoff/accueil.htm>

Nous avons, lié à celui-ci, un autre objectif, celui de favoriser la communication entre les membres de la communauté scolaire. Comme le projet est unique dans l'établissement, il peut sans doute fédérer et impulser la communication entre ses acteurs.

Enfin comme il y a des partenaires culturels extérieurs, ce projet favorise la possibilité de créer des liens entre le milieu scolaire et l'environnement culturel, au point de faire sortir de l'école des élèves qui, au départ, peuvent se trouver en échec scolaire et qui manifestent, souvent, un rejet de l'institution.

Le projet présente donc une forte cohérence avec les programmes et, en même temps, une possibilité de s'inscrire dans la pédagogie du détour, d'amener de façon un peu plus concrète et un peu plus ludique, aussi, des élèves à la lecture et à l'écriture.

Jean-Guillaume Coste

Comme beaucoup d'intervenants autour de cette table, je suis un enseignant défroqué. Pourquoi me suis-je donc défroqué ? Peut-être pour porter la *palidorne* aux élèves... J'ai envie de dire à Jeanne Benameur que la *palidorne* c'est certainement elle-même. C'est l'intervenant extérieur, l'artiste, le partenaire qui vient qui ouvre la porte et apporte la merveille.

Dans les dix établissements qui ont joué le jeu de « *Pages 13* », il y avait pour règle de faire le lien entre la lecture et l'écriture. Sur cette consigne ont été bâties trois familles de projets :

- les projets autour du conte, de l'oralité (le conte est au programme littéraire des classes de 6^e),
- les projets sur des ateliers d'écriture
- les projets axés sur les écrits de témoignage

Dans tous les cas le va-et-vient entre lecture et écriture est impératif... Mais comme l'a remarqué Jeanne Benameur, on part souvent de l'écriture, des mots des enfants, de leur besoin de se dire.

Tout se met en route grâce à l'intervenant extérieur qui joue le rôle de catalyseur. Tous ces projets ne peuvent fonctionner que grâce à l'intrusion de cet étranger dans le milieu fermé et codifié qu'est l'école.

Il n'y a pas d'intervenant type ou d'intervenant modèle. Le bon intervenant, c'est celui qui va entrer dans le projet et qui, à sa suite, va y faire entrer les autres : la classe, l'enseignant. La magie a lieu ou pas ; et cette capacité de l'intervenant à animer, à donner du souffle, est souvent indépendante de la qualité de son œuvre. Il s'agit en fait d'une rencontre, dont l'action reste toujours un peu mystérieuse.

Colette Garcia

Les opérations que nous avons déjà menées ont permis de construire, depuis quelques années, des repères pour une véritable action culturelle. Cette dimension culturelle

permet aux enseignants, aux élèves et aux partenaires extérieurs d'*oser faire*. Cet *oser faire* rencontre l'ensemble des propos tenus aujourd'hui concernant les expériences et l'engagement dans l'expérimentation.

Questions

Jean-Luc Albert,

Médiathèque de Port-de-Bouc

On a eu, tout au long de cet après-midi, une démonstration de l'intérêt des ateliers et des projets au sein des établissements, dans le temps scolaire. Pourquoi ces projets restent-ils finalement à la marge ? Pourquoi ne s'inscrivent-ils pas naturellement dans tout cursus scolaire ?

Jean-Guillaume Coste

L'action culturelle est inscrite à part entière dans les activités de l'Education nationale. Elle se décline à travers des dispositifs qu'il serait trop long d'exposer en détail : projets culturels, ateliers artistiques (co-financés par la DRAC), classes APAC⁹². Ces projets sont actuellement en refonte et seront, dès l'année prochaine, portés par chaque projet d'établissement, qui inclura précisément un volet culturel de dimensions partenariale.

A côté de ces dispositifs, il y a les actions des collectivités territoriales et tout ce que l'on peut mener par le biais de conventions ou de contrats.

Intervention

Des actions sont certes proposées... Mais il me semble que nous régressons, sans doute pour cause de manque de moyens, sur la question de la mise en cohérence de ces actions, sur la question de la solidarité de l'offre éducative et culturelle. Nous avons pensé, un moment que les *contrats locaux d'éducation* ouvraient une telle perspective de mise en cohérence et en réseau des acteurs au niveau d'une commune ; cela n'a pas été le cas.

Dominique Baudoin

Les situations sont inégales. Cela dépend des lieux. C'est justement l'un des objectifs de *Pages13*, que je n'ai peut-être pas mentionné tout à l'heure, que de mettre en réseau les établissements scolaires volontaires d'un même bassin d'enseignement. Il s'agit là d'un souci de mutualisation à l'intérieur de l'Education nationale ; il va sans dire qu'elle est aussi très souhaitable avec les autres partenaires et que ce type de projet appelle évidemment une collaboration avec les médiathèques et les bibliothèques publiques.

⁹² Note de l'Editeur : APAC, classe à projet artistique et culturel.

Bernard Busser

Permettez-moi un témoignage personnel... J'ai connu au cours de ma déjà longue carrière, ces mouvements innovants qu'ont pu être certaines actions culturelles ; j'ai connu ce que nous appelions la pédagogie non-directive. Nous étions alors persuadés, nous les jeunes *profs* qui bousculions, avec ces outils, la structure de la classe, que cela allait faire tâche d'huile. Nous avions l'illusion, Freinet l'a eue aussi, qu'en partant de quelques classes qui innovaient en pédagogie, cela ne pouvait pas ne pas s'étendre, par contagion vertueuse, et devenir le mode de fonctionnement normal de l'institution.

Avec l'âge, je me dis que ces ruptures, ces trous, ces inégalités, finalement préservent la fête : il n'est pas mauvais qu'un élève soit dans son boulot régulier d'élève, et que de temps en temps, par la grâce d'un maître exceptionnel, par la grâce d'un intervenant, d'une intervention, émerge comme une fête, une action qui marque.

Revenez sur votre propre parcours, vous avez des points forts... et des pages plus neutres. Bien-sûr, nous souhaitons tous que les enfants vivent passionnément un projet extraordinaire, mais l'extraordinaire, par définition, sort de l'ordinaire.

Les moyens existent, ceux du Conseil général, en ce domaine, croissent d'année en année, On peut donc faire davantage. On peut répartir d'ailleurs ces moyens sur des projets nouveaux, sur des dynamiques nouvelles : il faut, c'est notre responsabilité, savoir arrêter ce qui ronronne.

Dominique Baudoin

Dans l'expertise des projets culturels, nous essayons de favoriser ceux qui créent du lien avec un quartier, avec un équipement afin d'amener à la lecture-écriture des jeunes dont les parents ne sont pas des relais en cette matière. L'ambition des projets est, à partir de l'école, de créer des passerelles vers les équipements relais : centres sociaux, bibliothèques, associations...

Madame Joug

CDJ de Vitrolles

Comment, dans le cadre actuel, avec la suppression massive de personnels, tant administratifs qu'attachés à la vie scolaire, peut-on dynamiser l'imaginaire, accaparés que nous sommes par les tâches matérielles ?

Cathy Rigal

Comme dit Jeanne Benameur, la vie est courte ; il faut faire des choix. Les contraintes en personnels, c'est vrai, les rendent encore plus cruciaux. En ce qui me concerne, je fixe mes priorités en fonction des besoins des enfants. Ils sont encore au centre du système...Je choisis le soutien et l'incitation à la lecture plutôt que le rangement impeccable des livres ou leur nettoyage.

Dominique Baudoin

On peut déplorer le manque de moyens. Mais les moyens ne font pas tout. Dans ce contexte d'insuffisance, qu'il faut bien reconnaître, l'invention et la mutualisation me semblent absolument nécessaires. Il faut travailler ensemble, rompre l'isolement et faire savoir ce que l'on entreprend.

Il n'y a pas d'un côté les situations de classe où l'on a le droit d'être inventif, parce qu'il s'agit d'un projet culturel et d'un autre côté les situations de classe où l'on n'aurait pas ce droit, parce qu'on réalise les programmes. Il y a certes les programmes ; et il y a aussi la façon de les mettre en œuvre. La liberté pédagogique existe, elle est réelle et il convient de s'en emparer.

Jean-Guillaume Coste

Je voudrais ajouter un mot sur l'importance de la reconnaissance. Beaucoup d'enseignants font un travail magnifique dans les établissements et, j'ai le regret de le dire, ils ne savent pas le faire savoir. Nous avons beaucoup de mal à reconnaître les mérites...

Les dispositifs dont je parlais à l'instant sont un outil de reconnaissance, en fournissant au moins des heures supplémentaires à un enseignant ; cela revient à valoriser ce qu'il fait.

Ensuite, ces dispositifs modifient de façon très gratifiante les rapports avec les élèves, les rapports avec les institutions.

Jeanne Benameur

Le développement de l'imaginaire, dans un contexte de grande nécessité, est une question de conviction. Si l'on est persuadé que ce développement est une clé pour un enfant, ou un adolescent, pour qu'il devienne sujet de sa propre vie, on n'hésite pas une seconde.

Agir en fonction de priorités affirmées, assumées, cela rend, d'une certaine façon, heureux. Dans cette dynamique du bonheur, on arrive finalement à faire aussi les tâches matérielles fastidieuses. Il y a un moteur dont on ne parle pas, c'est la joie. Il s'agit pourtant d'un moteur prodigieux. L'ennui n'est pas productif.

Les propositions de la bibliothèque départementale

Françoise Danset

Directrice de la Bibliothèque départementale de prêt des Bouches-du-Rhône

Nous venons de faire la preuve, ici, ensemble, tout au long de cette journée, que le partenariat sur les questions de lecture est entré dans les mœurs de l'ensemble des professionnels concernés. Dans ce domaine, l'époque du travail solitaire et isolé est révolue. La bibliothèque départementale s'inscrit pleinement dans ce paysage de l'action concertée sur le livre et la lecture.

La BDP peut être décrite comme un important centre de ressources documentaires. A l'époque où les bibliothèques départementales relevaient de l'Etat leur mission était littéralement de porter ces ressources documentaires dans les petites communes.

Avec la décentralisation, les bibliothèques départementales sont devenues des services des conseils généraux. Ceux-ci ont mis en place des politiques différentes de lecture, des politiques plus ambitieuses, dont l'objectif est de toucher l'ensemble des catégories de population, où qu'elles se tiennent, en milieu urbain ou rural : personnes âgées, très jeunes enfants, personnes empêchées quel que soit leur handicap, font aujourd'hui l'objet de réflexions et d'approches spécifiques.

La problématique des adolescents, abordée aujourd'hui, nous a fortement rapprochés du monde de l'éducation. Cela a été dit : ce sont les mêmes jeunes qui traversent les structures éducatives et les structures culturelles ; ce sont d'ailleurs les mêmes également qui ne les fréquentent pas, si l'on veut prendre la démarche dans l'autre sens !

Centre de ressources documentaires, la BDP est également un centre de ressources de compétences en matière de lecture, de production littéraire, de production d'outils documentaires tous supports confondus ; elle est enfin un centre de compétences en matière de gestion de ces ressources.

La BDP travaille donc à mettre l'ensemble de ces ressources au service du plus grand nombre. A cette fin, nous collaborons de façon régulière avec les bibliothèques des communes ; mais nous travaillons également, depuis quelques années, avec d'autres partenaires : les documentalistes des CDI, les crèches, les PMI, les maisons de retraite, des associations diverses...

Pour ce qui concerne les adolescents, la BDP mène déjà de nombreux partenariats qui demandent sans doute encore à être développés, dans la limite des moyens disponibles... Le refrain est maintenant bien connu, mais n'empêche nullement de jouer une partition intéressante.

Je mentionnerai ici une activité du Conseil général dont nous n'avons pas parlé aujourd'hui, il s'agit du *chèque-livres*. Ces chèques, distribués aux enfants, leur permettent d'aller en librairie et d'acheter immédiatement leurs livres. Ils représentent la somme assez importante de 50 000 euros par an. Il en a été distribué environ 4000 au Salon du livre d'Aubagne, cette année.

Et parmi les différents dispositifs que le Président du Conseil général a rapidement énumérés ce matin, il existe un autre chèque, *Latitude 13* : il donne accès à divers types d'activités culturelles et inclut deux chèques-livres de six euros. La totalité du chèque équivaut à une valeur de cinquante euros.

La BDP participe activement au *Printemps du livre de Cassis*. Une de nos collègues s'y consacre spécifiquement. Il s'agissait à l'origine d'une rencontre littéraire de qualité ; *Le Printemps* s'étend maintenant à un travail suivi avec les collègues, (six cette année, d'autres peuvent nous rejoindre) : des écrivains y animent des ateliers d'écriture et y parlent de leur travail. Le tout débouche sur un concours et une rencontre avec les auteurs invités par Antoine Spire, organisateur de la manifestation.

Enfin, nous invitons les professeurs, via les documentalistes, à utiliser nos ressources documentaires. Ceci commence à fonctionner : 1200 documents de la BDP sont actuellement en prêt dans les collèges. C'est peu, au regard des 175 000 documents actuellement en prêt dans le département et nous avons encore beaucoup de marge pour répondre à vos demandes et à vos besoins.

Nous prêtons également des expositions : un catalogue de ces expositions décrit notre offre en ce domaine. Il s'agit d'expositions de petits formats qui circulent très bien dans les CDI. 30% de nos prêts d'expositions ont été faits à des CDI l'année dernière.

Pour les expositions comme pour l'ensemble des documents, nous pouvons également répondre à des suggestions d'achat.

Dans la *Maison de l'adolescent*, que Guillaume Bronsard vous a présentée ce matin, nous organiserons un prêt d'ouvrages à consulter sur place. Il s'agira d'une petite bibliothèque qui contribuera au centre de ressources dont il a été question.

En conclusion, je ne vous fais pas aujourd'hui de proposition révolutionnaire. Il me semble que je peux vous proposer de faire *plus*, sans doute, mais surtout, vous proposer de faire *mieux*.

Ainsi, nous envisageons par exemple de vous proposer, de façon régulière des bibliographies qui viendront en complément du travail des documentalistes. Elles seront en ligne et sur papier et vous pourrez nous faire des propositions d'acquisitions.