

LIRE POUR PLUS TARD

Pierre DELCAMBRE
I.U.T. B de Lille III
CERTEIC

Préambule :

Je voudrais d'abord cadrer le travail qui va suivre.

Centre d'intérêt 1 : Je ne m'intéresse pas à la lecture de loisir. Pas directement. Par mon travail (stages de lecture rapide pour des salariés ; stage en entreprise : La Redoute, CFDT, formation de travailleurs sociaux) je suis plus préoccupé par le traitement de l'information. Je m'intéresse donc généralement aux conduites de traitement de l'information.

Centre d'intérêt 2 : D'autre part, je voulais travailler sur une catégorie d'âge (les plus de 16 ans), en ce qu'elle manifeste des conduites de lecture non scolaire. Ne pas travailler non plus sur la lecture à l'école, au LEP, au collège, au lycée.

Il m'a semblé utile de centrer cette intervention sur les pratiques sociales de lecture des jeunes, hors milieu scolaire. Casser avec une focalisation de l'intérêt sur "lire - lire un livre", rompre avec la problématique de la construction du sens pendant la lecture ce que j'appelle "lire les yeux sur le texte". Pour s'intéresser à l'amont de la lecture d'une part. A l'aval ensuite, quand les yeux quittent la chaîne des caractères.

Question finale : est-ce que des pratiques pédagogiques peuvent prendre en compte ce qui est en jeu dans la lecture adulte, quand on l'envisage comme pratique culturelle et sociale, pour faire des moments de lecture en classe autre chose qu'un apprentissage des textes.

* * *

La lecture... cette activité semble exister d'elle même, tant l'école, et la famille, relais, l'ont constituée en discipline. Penser lecture, même si on ne lit pas (on dira si "on n'a pas le temps de lire", "on n'aime pas lire"), c'est évoquer l'image de quelqu'un, les yeux dans un bouquin, lors d'une activité de loisir, de temps non contraint...

Dans la perspective que je voudrais adopter, ces morceaux du paysage ne vont pas de soi. Cela ne va pas de soi si l'on est attentif aux travaux sociologiques qui ont éclairé les conditions sociales dans lesquelles une pratique s'installe. Lire est une pratique sociale, culturelle. Un livre ne vous vient pas par hasard dans les mains, vos yeux ne savent pas spontanément quoi faire avec cet objet, la durée de lecture n'est pas un temps indéterminé hors du temps.

D'autre part pour peu qu'on s'intéresse à la "lecture" dans les pratiques professionnelles, "lire" n'a pas de sens en soi ; dans ce cadre on travaille sur les opérations dans lesquelles s'insère un moment où on a les yeux sur un document : on peut "lire" pour jeter, pour classer, pour s'arrêter et reprendre, pour dire à quelqu'un si ça vaut le coup de lire, pour éviter à quelqu'un de devoir lire, pour oublier... et alors il est nécessaire de distinguer des pratiques de lecture fort différentes. Dans un tel cadre, le document n'est plus nécessairement le livre et l'on est souvent assujetti à des contraintes temporelles.

L'image du lire pour soi, pour s'enrichir de savoirs et d'émotions s'éloigne alors ⁽¹⁾.

Je vais donc explorer, en m'aidant de deux ouvrages récents, *Les jeunes travailleurs et la lecture* de Nicole Robin et *Publics à l'oeuvre* de J.F. Barbier-Bouvet et M. Poulain ⁽²⁾, quelques pratiques d'usage de documents écrits, qui sont occultés par notre focalisation sur le lire comme **construction du sens, pendant et un peu après l'activité, les yeux sur le texte**. Hors du monde scolaire, hors du monde des comportements scolaires de lecture, "lire" correspond à, entraîne de multiples pratiques et activités sociales.

Un tel regard me paraît utile au pédagogue. En effet, même si l'on ne

se nourrit pas de l'ambition vraisemblablement illusoire de préparer dans le monde scolaire des enfants et adolescents pour des pratiques souvent très différentes qu'ils mettront en place quelques années plus tard, hors scolarité, on se doit de regarder comment la lecture adulte prend sens dans des pratiques, au moins pour nous interroger sur la manière dont nous donnons sens à la lecture dans les découpages et structurations scolaires des activités (3).

I – Avant le lire ; ou, que se passe-t-il avant le texte ?

a) Typologie des jeunes travailleurs dans leur rapport à la lecture.

Quand on a une vingtaine d'années, que l'on est un jeune travailleur, qu'est-ce que lire ? Nombreuses sont les études sociologiques et les enquêtes qui se sont interrogées sur les lecteurs en France (4), mais ici ce ne sont pas les pourcentages de lecteurs selon les classes sociales qui m'intéressent, ni l'étude des caractéristiques des lecteurs selon le type de textes qu'ils lisent.

Si l'on vise une connaissance, peut-être plus psychosociologique, des pratiques sociales de lecture, on ne manquera pas de s'arrêter sur le livre de N. Robine, *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Derrière le classicisme qui marque ses conceptions implicites de la lecture, cet ouvrage a plusieurs mérites.

* Tout d'abord il affirme, quant aux pratiques de lecture, que l'on ne peut se satisfaire d'un jugement global sur les jeunes travailleurs. Pas de "handicap socio-culturel" massif. Dans son échantillon, Nicole Robine découvre une série d'univers différents, alors que socialement l'échantillon était homogène. Il y a place pour des histoires dans la mise en place de ces pratiques.

* Et ces histoires ont quelque régularité : si certains métiers semblent plus en lien avec la lecture (les horticulteurs, dans son échantillon), il y a surtout des régularités scolaires. Et pas seulement le fait d'avoir fait des études plus longues, ce qui pourrait nous dire seulement que la lecture étant un critère de sélection, les jeunes travailleurs qui lisent sont ceux ayant fait les plus longues études ; mais encore le fait d'"avoir eu en troisième un prof qui...". Il y a enfin des régularités familiales, décrites ici non par le biais du rapport de l'espace familial à la taille de la famille, mais plutôt par celui des pratiques culturelles familiales.

* Enfin je voudrais souligner cet intérêt : avoir inclus dans sa description les éléments sociologiques concernant la **perception de l'offre de lecture et la fréquentation des lieux d'offre de la lecture**. C'est sur ce point que je m'appesantirai, une fois rapidement décrits les types de comportement par rapport à la lecture caractéristiques des jeunes travailleurs.

Faisant ici un "résumé" des divers types décrits par N. Robine, je prends les mêmes risques que cette dernière. En réduisant la description à quelques éléments, presque un montage d'extraits, les connotations du vocabulaire choisi jouent de manière amplifiée et moins contrôlable. J'y reviendrais en analysant les valeurs implicites ou explicitées qui sous-tendent ces descriptions.

Cinq types de comportement donc :

Les initiés :

Minoritaires dans l'échantillon, ils sont progressivement passés d'une lecture d'enfance et de jeunesse à une lecture adulte. Lectures variées et régulières de livres, magazines, journaux, même si la fréquence est moindre que celle de lycéens. Capables d'exprimer leurs préférences, leurs besoins (se divertir, s'informer, se situer dans le mouvement des idées). Scolairement des études plus longues que le reste de l'échantillon (Bepc ou Bep). Une question : après quelques années de plus dans le monde du travail, ne deviendront-ils pas "lecteurs modérés" ?

Les nouveaux lecteurs :

Caractérisés par une absence de passé de lecteur, lecture découverte en classe de troisième, sous l'effet d'un prof de français, Percevant alors que la lecture est une source d'information et d'émotion, qu'elle permet de se situer. Peu habitués aux circuits de l'offre de lecture qu'ils perçoivent mal. Cible privilégiée des clubs de vente par VPC.

Les modérés :

Part de l'échantillon plus masculine, et travaillant depuis plus de deux ans. Faibles consommateurs, attirés par les périodiques d'information générale ou spécialisée en rapport avec leur activité professionnelle ou une activité de loisir (sport, bricolage...) Peu motivés, lisant avec effort, lisant ce que

le hasard, les copains ou la famille font tomber sous la main et incitent à lire. Préfèrent un autre loisir que la lecture.

Les récalcitrants :

Non lecteurs, engagés dans la vie professionnelle depuis trois ans au moins, niveau d'études le moins élevé (5ème, 4ème pratique). N'ont jamais supporté la lecture, ni aimé l'école. Aversion pour la lecture, efforts de déchiffrement et de suivi. Parcours occasionnel de gros titres, d'info TV, annonces et illustrés glanés ça et là, de catalogues. Pour eux les lecteurs sont un autre monde, pas le leur : ni regret ni culpabilité.

Les accaparés :

N'ont pas d'activités extérieures à la vie professionnelle, sinon la vie familiale ; ceux qui ont le moins de choses à raconter. Vie familiale affective intense qui paraît compenser un travail dévalorisant. La TV, le bavardage, les commentaires de faits familiaux procurent un temps flottant compensateur des contraintes horaires. N'ont jamais lu. Lisent des périodiques traditionnellement populaires qui sont l'occasion d'échanges et de visites dans le groupe familial, chez les voisins.

Deux remarques à la fin de ces portraits :

- 1) et oui, pourquoi lire ?
- 2) quelques valeurs sous-jacentes à ces descriptions.

Et oui, pourquoi lire ?

J'aimerais que ces portraits soient l'occasion d'un décentrage, d'une rupture avec un ethnocentrisme tant professionnel que de classe.

Voilà donc des jeunes adultes.

Pourquoi la vie émotionnelle passerait-elle par le livre, et pas par la recherche d'un compagnon, d'une compagne, la vie familiale... pourquoi se situer dans le mouvement des idées ne se ferait-il pas par des rencontres,

des confrontations d'un autre ordre que la lecture... pourquoi le divertissement ne se ferait-il pas devant un écran de télé, avec la parole qui l'accompagne... pourquoi le développement de ses capacités techniques et intellectuelles ne passerait-il pas par le bricolage... ? Mais aussi pourquoi n'a-t-on que des jours de 16 heures de veille dont... tout un temps pour survivre ?

Une fois sortis de l'idée "naturelle" que le meilleur moyen de développement est le livre, une fois posé un regard sur les pratiques sociales, on verra que la lecture est une activité sociale fragile ⁽⁵⁾, remplacée avec quelque efficacité par bien d'autres pratiques ⁽⁶⁾.

Quelques valeurs sous-jacentes à ces descriptions :

Les effets d'un certain nombre de formules me semblent, malgré la rigueur de l'analyste, valoriser implicitement la lecture du livre, un temps de lecture long, une lecture appelée "adulte".

Certes, étudiant le loisir des jeunes travailleurs, N. Robine a rencontré sur son chemin la séparation très tranchée que la culture ouvrière fait entre vie professionnelle et loisir. Donc la lecture documentaire et paraprofessionnelle est peu présente ici dans les pratiques ; mais des formules laissent sentir ("se cantoner" dans une telle lecture) que c'est un registre de pratique imparfait. Certes, quand on interroge des personnes sur leurs lectures, viennent plus facilement les lectures qui ont pris du temps, et quand aucun nom d'ouvrage ou d'auteur ne sort, on est conduit à interroger la durée et la fréquence des lectures. mais cette jauge par la durée ne permet pas de se demander qu'elle est l'efficacité du temps de lecture.

Les représentations de la bonne lecture comme lecture d'ouvrage, dans un temps vacant, non contraint sont ainsi dominantes. On sent en effet aussi une idéologie du livre ⁽⁷⁾. Tout se passe comme si le livre était le meilleur outil de la maîtrise de son propre destin. On privilégiera ceux qui parlent de leurs choix, de leurs intérêts (initiés) et l'on dira logiquement que les accaparés ont "le plus de difficultés à s'exprimer" ⁽⁸⁾.

Partis de la lecture et de ses pratiques chez les jeunes travailleurs, nous finissons par rencontrer trois mentalités ; et les lecteurs sont ceux qui "veulent dominer les cadres de vie professionnelle et privée", les autres "ne pouvant ni ne sachant comment changer le cadre de leur vie, ni les remettre en cause, les rêvent à l'occasion de leurs temps libres", enfin les

derniers sont "portés par l'existence, résignés sans toujours avoir conscience de l'être, sans passion, sans désir précis sinon celui d'un temps libre fuyant".

On peut cependant se demander quelle est la valeur de la construction de ces "mentalités" à partir de ces seules pratiques de lecture. Il me semble que, hors d'une problématique de la construction de l'identité (individuelle, sociale, culturelle...) chez de jeunes adultes, la définition de "mentalités" est d'un usage hasardeux, voir dangereux. Bon. Suis-je anti-intellectuel et ouvrieriste ? Laissons cela à votre appréciation.

En revanche, est-ce que je veux dire par là qu'il y a inanité à procéder durant les pratiques scolaires à un développement, et à des apprentissages de pratiques de lecture, puisque je tends à manifester qu'il n'y a pas que la lecture dans la vie, etc...

Non, j'ai précisé que je ne me situais pas directement dans une réflexion d'ordre pédagogique. Je voudrais avant de réfléchir sur le pédagogique, que l'on prenne la mesure des pratiques sociales adultes. Et du coup, je voudrais aussi que nous ne nous contentions pas de dire à priori et par définition que la lecture c'est l'enrichissement émotionnel et intellectuel.

b) La perception de l'offre de lecture et la fréquentation des lieux d'offre de lecture.

Pas de perception de l'offre...

Mentalités, comportements, on pourrait croire que le livre de N. Robine explore les motivations des jeunes travailleurs, lecteurs et non lecteurs. En fait, en véritable travail sociologique, il met en lumière les pratiques de fréquentation des lieux. Bien des travaux ont déjà montré l'impact des institutions comme productrices de clivages⁽⁹⁾. Il y a ceux qui vont à tel endroit, ceux qui vont à tel autre...

En récapitulant, on peut dire que :

* généralement, "chez les jeunes travailleurs et leurs familles, les modes de vie sont dissociés des institutions culturelles de formation et de diffusion" (Nicole Robine, *op cit*, p. 17).

Plus précisément, en reprenant les catégories les types de lecteurs, **les initiés** sont aidés par les média (TV) qui les incitent à lire sur tel thème, tel auteur. Ils avaient été des utilisateurs heureux des CDI mais les bibliothèques municipales n'ont pas pris le relais ; **les nouveaux lecteurs et les modérés** sont les cibles privilégiées de France Loisirs et autres VPC ; ils fréquentent les rayons des supermarchés et l'offre des kiosques, en particulier grâce à leur famille qui a su installer dans son mode de vie cette perception ; **les récalcitrants** ne sont touchés par aucun vecteur incitateur, ils "glanent" ; **les accaparés** perçoivent l'offre dans les kiosques : ils y achètent des magazines dont ils font des objets d'échange.

* massivement donc les jeunes travailleurs ne perçoivent pas l'offre. Il faut tenir compte, comme enseignants, de cela.

D'une part parce qu'il me paraît évident que nous ne connaissons pas, dans l'univers du jeune scolarisé, cette offre (sommes-nous allés à la bibliothèque du quartier, à la papeterie, au café tabac ? Connaissons-nous les pratiques du documentaliste, du vendeur, face à la demande ? Que savons-nous des VPC concernant les jeunes ?). C'est une perspective récente que de vouloir former les enseignants à la connaissance des circuits de l'offre des écrits pour les jeunes ; et pour l'instant, on se réduit souvent à une connaissance des circuits de l'offre de littérature de jeunesse.

D'autre part, parce que nous ne travaillons pas sur l'offre et la demande, pris que nous sommes nous-mêmes dans une "demande" aux élèves qui ne tient pas toujours compte des réalités de l'offre, et surtout qui ne tient pas compte des capacités d'accès de l'élève à l'ouvrage (pratiques de déplacement et, de manière plus fondamentale, capacités à formuler la demande : est-elle audible par la bibliothécaire, la documentaliste, le vendeur ? voir : les logiques de la non-demande, page 11).

mais un besoin de filtre...

Mais cette réflexion sur la perception de l'offre doit être réinscrite dans un cadre sociétal : on ne peut dire que ces jeunes travailleurs soient sevrés d'informations. Une valeur sociétale difficilement contournable aujourd'hui est l'ouverture au monde. Et avec nos écrans ouverts comment échapper à ces flux (depuis l'écran chez la boulangère qui diffuse l'horoscope, l'écran familial devant lequel on se parle, jusqu'aux réseaux de copains

se refiletant les disquettes, cassettes, téléfoot...). L'offre d'imprimé semble peu perçue... soit, mais celle d'images - donc aussi d'émotion, d'informations, de savoirs, de choses à consommer de suite, à raconter demain, à mémoriser pour plus tard... - est, elle, tellement constante qu'on n'en parle pas. Monde du flux.

Dans ce cadre, on regardera mieux ce qui est dit des **filtres**. Car "percevoir l'offre" est une chose, mais une fois perçue, quoi acheter ? Quoi ne pas regarder, quoi lire ? Cette constitution de filtres est essentielle (et ce ne sont pas les historiens-géographes qui me dédiront ⁽¹⁰⁾).

Or les filtres existent. N. Robine montre en effet que ces jeunes travailleurs se servent de réseaux relationnels, "informels". Ainsi chez les **accapares** le bavardage familial ; à d'autres moments, les magazines qu'on trouve chez les copains. Il faut une accroche affective ici encore.

pour se sentir bien dans le lieu de l'offre.

Donc, l'univers des livres leur paraît étranger : tout écrit s'appelle bouquin. Mais la même confusion, au cours des entretiens, vaut pour la dénomination des lieux d'achats : tout est "librairie" (aussi les kiosques à journaux, les bureaux de tabacs) ou "bibliothèques" (France Loisirs comme les bibliothèques municipales).

Mais peut-on se satisfaire de parler d'étrangeté, de non familiarité ? si l'univers des livres n'est pas proche, le monde de l'imprimé n'est pas pour tous hors de leur champ de perception et de désir. Que se passe-t-il donc ?

La familiarité avec le lieu, son "ordre des choses".

Le livre de N. Robine décrit des "conduites d'achat". Elle note combien la familiarité avec un lieu joue dans les "attitudes" de choix. Nombreux sont les jeunes travailleurs qui n'osent pas **toucher**, feuilleter un livre, se sentant alors obligé de l'acheter. Du coup, pour le jeune travailleur, cela renforce la nécessité de savoir, avant, ce qu'on va acheter. Ainsi encore, pour beaucoup d'entre eux, quand on entre dans une librairie, il faut acheter "tout de suite". Or pour des gens pour qui le prix est un facteur d'achat, comment s'y retrouver vite ? les rayons mêlent les objets à 15 F. et les objets à 50 F. , à 90 F. , à 140 F. Préférence donc pour les supermarchés où les rayons isolent bien les catégories d'objets. Préférence encore pour les VPC comme France Loisirs où le catalogue indique les prix. Et puis, pour aller

vite, il faut encore se repérer dans le **classement**. Ici encore France Loisirs a des avantages, rangeant ses livres selon des catégories qui parlent aux jeunes travailleurs : ce n'est pas la CDU, la Dewey, ni l'ordre alphabétique confondant les éditeurs, les collections mais des catégories déterminées en fonction des goûts et du vocabulaire quotidien ⁽¹¹⁾.

La parité culturelle avec l'offreur.

Autre facteur pour "se sentir bien" : la familiarité avec l'offreur. N. Robine fait apparaître dans cette enquête la peur des libraires, la préférence pour le marchand de tabac, chez ces jeunes adultes. Au bar-tabac-journaux, les objets livres, magazines, journaux, ne sont pas sacralisés, mais entourés d'autres objets de la quotidienneté (et le catalogue France Loisirs sait jouer de la même stratégie de présentation). Ils préféreront aussi les lieux où le feuilletage n'a pas de signification d'achat, par crainte de l'abordage du vendeur. Ils savent fort bien utiliser la jaquette, le titre, la préface pour guider leur choix, mais faut-il encore qu'ils se reconnaissent le droit de palper, regarder, prendre le temps de regarder "si ça commence bien".

Familiarité des lieux, parité culturelle avec l'offreur, ou du moins l'intermédiaire, voilà deux facteurs qui jouent un rôle essentiel dans l'avant du livre.

II – Dans l'antre documentaire.

Nous sommes donc entrés, est-ce là tout ?

Pour aller plus avant dans l'exploration de ce qui fait partie d'une pratique culturelle, je propose maintenant de suivre de manière privilégiée des ... privilégiés : le public qui fréquente la BPI, Bibliothèque Publique d'Information, au Centre Pompidou, une bibliothèque multimédia et en accès direct ⁽¹²⁾.

Pourquoi ? parce que c'est une manière de regarder un cadre social et culturel. Il est tellement habituel de se focaliser sur le "**lien intime**" du lecteur et de son livre...

Certes le public n'y est ni plus ni moins que le public habituel des bibliothèques ⁽¹³⁾, mais il faut noter peut-être surtout le nombre, 3450 personnes par jour ⁽¹⁴⁾. Ce monde, ce public n'a pas bousculé la hiérarchie des usages : le livre y est roi ⁽¹⁵⁾.

Pourtant, dans le fonctionnement de cette bibliothèque multimédia je voudrais relever deux éléments, concernant l'image, qui ne sont pas sans importance pour ma réflexion d'aujourd'hui. Les concepteurs de cette bibliothèque avaient voulu que la consultation de l'image se fasse dans des espaces individualisés, un siège devant chaque écran. Or, devant les écrans, ce qu'on trouve le plus souvent, c'est une grappe. D'autre part, dans ce lieu où le silence est grosso modo respecté, les lieux de consultation d'images sont des lieux d'échanges, de paroles. A mes yeux, il s'agit là de pratiques sociales de jugement, importantes, j'y reviendrai. On peut aussi remarquer avec J.F. Barbier-Bouvet que, dans un tel lieu, la disponibilité du document ou son "absence" n'est plus liée au fonds (offre de l'objet) mais à celle des dispositifs de consultation (offre de la médiation technique).

Parmi les conduites que J.F. Barbier-Bouvet décrit, je voudrais mettre en valeur les suivantes :

- a) les démarches et intentions qui président à la fréquentation,
- b) les conduites pour se sentir bien dans un lieu public de consultation,
- c) les logiques de demande et de non-demande de médiation (usage des bibliothécaires),
- d) les conduites d'appropriation des documents.

a) démarches de fréquentation.

Nous avons déjà vu comment les démarches d'achat et de fréquentation mettaient en jeu la familiarité avec un lieu, la représentation de la parité culturelle avec les salariés de ce lieu. Nous avons pu percevoir que la question "qu'est-ce que je vais choisir ?" mettait en jeu des problèmes plus complexes que l'envie ou le désir. Peut-on aller quelque part sans intention précise, de quelle sorte est alors le risque ?

Dans cette bibliothèque au libre accès, on remarque que la première démarche est articulée sur une demande, un besoin. Qu'elle soit ratée ou réussie, la première démarche laisse la place à d'autres démarches. La démarche d'**occasion** semble une modalité plus spécifiquement populaire : on part sans programme, même chez les familiers : "on verra bien". Elle est différente de la **dérive** : "je cherche quelque chose, et tout en allant je passe à autre chose" ; démarche qui augmente avec l'habitude mais qui semble plus spécifiquement cultivée.

b) garantir à l'acte de lecture une privatisation minimum.

Dans cet espace public, fréquenté, de multiples formes de privatisation existent. Privatisation de documents (celle-ci est définie par Barbier-Bouvet comme une forme provisoire de l'appropriation : la garantie momentanée de la disponibilité du document) : ainsi, on (re)range "mal". Mais aussi privatisation de l'espace : puisqu'il faut consulter sur place, on s'adapte ou on adapte l'environnement ⁽¹⁶⁾.

C'est encore un marquage du territoire.

Dans un tel lieu, il n'est pas seulement question de rapport au document, il est aussi question de rapport aux autres. Lire est un travail invisible disais-je plus haut : toute personne lisant à côté d'un téléphone sait de quoi je veux parler, comme tout enseignant corrigeant des copies avec de jeunes enfants dans ses jambes. Ce lieu public est donc, comme bien d'autres, cinéma, bistrot, théâtre, un lieu du rapport aux autres. Les conditions de visionnement de l'image nous l'avaient déjà montré. Il y a plus : une bibliothèque est comme un train, un lieu où des individus qui ne se sont pas mutuellement choisis sont provisoirement rassemblés. Disponibilité et socialité vont de pair pour l'image. Mais pour le livre ? Comment vivre et cette coprésence et ce lien intime aux significations du document. On voit les autres et on est vu. Une individualité à assumer en même temps que le livre bouscule vos savoirs, vous projette.

c) les logiques de demande et de non-demande de médiation.

Les chercheurs d'information ont des moyens d'aide à la recherche, à la BPI : catalogues, bibliothécaires, base de donnée, téléphone. Quels rapports se créent dans ce lieu avec les bibliothécaires ? Certes, on leur fait des demandes d'orientation, mais, au-delà, 25 % ont recours à ce personnel. Les trois quart non. Mais quelle signification donner à ce chiffre ? Il est intéressant de retracer ce que notre ouvrage dit des "logiques de non-demande", car cela éclairera quelques pratiques.

Barbier-Bouvet pose qu'il peut y avoir plusieurs logiques de non-demande :

- quand on sait ce qu'on cherche, et où cela se trouve, ou quand on fait un tour sans rien chercher de particulier ; il n'y a pas alors d'objet à la demande, pas besoin de médiation,

- mais il y a aussi "non-demande" quand on croit que si on ne trouve pas, c'est que cela n'existe pas à la bibliothèque, ou encore le "j'ai trouvé, donc il n'y a rien d'autre",

- il y a enfin l'attitude du dominé culturel, de domination culturelle, et encore d'autonomie délibérée ⁽¹⁷⁾. Le dominé culturel ne fait pas de demande car "pose une question" peut à la limite être vécu comme avouer publiquement une incompetence. Le modèle sous-jacent du rapport au bibliothécaire n'est pas alors celui de l'information mais celui de l'école, plus précisément la relation maître-élève ⁽¹⁸⁾.

L'autonomie délibérée est une pratique de plaisir courante à la BPI : "le visiteur s'immerge dans le flux des messages... selon sa propre logique, sans utiliser les recours et les secours proposés".

d) les conduites d'appropriation des documents.

Dans cette bibliothèque avec accès libre, et consultation sur place, comment apprend-on, mémorise-t-on, bref comment s'approprié-t-on ? Cet ouvrage distingue trois formes d'appropriation.

L'appropriation symbolique : par une pratique de marquage, on annote les documents, on souligne, inscrit des notes marginales. Ce n'est pas du vandalisme, mais bien la présence, par les restes, les reliefs (excusez la métaphore culinaire) du travail de construction de sens dans et pendant le texte.

L'appropriation dérivée : phénomène classique dans les musées qui l'organisent (par la vente de reproductions diverses en particulier). Le visiteur veut garder avec soi un reflet, un substitut. A la BPI cela donne deux pratiques : la photocopie, la prise de notes.

La photocopie, appropriation d'un substitut "identique" concerne 17% des visiteurs. Elle fait de la BPI une librairie, mais d'un genre particulier : une librairie d'extraits.

La prise de notes, appropriation d'un substitut "reconstruit", concerne 51% des visiteurs ! Elle fait de la BPI une "grande bibliothèque d'écriture" selon le beau mot de l'auteur.

L'appropriation effective : le vol n'est que de 1°/oo, pratique courante dans les bibliothèques, réduite à la BPI. On note que ce ne sont pas les livres "rares" qui se volent... que ce ne sont pas les moins fortunés qui volent... C'est bien ici la dimension symbolique plus que la dimension économique du vol qui semble fonctionner.

Revenons de manière plus globale sur les pratiques d'appropriation dans l'univers scolaire.

On connaît l'appropriation symbolique : depuis que les livres (entendez : les manuels) appartiennent au CES, on fait tout pour l'éviter, éviter que les élèves n'impriment leurs marques. Du coup, on travaille peu sur le support livre : comment l'indexer et apprendre à signaler en page de garde les pages importantes, travailler le soulignement, la mise en valeur de l'organisation du texte dans un texte long. On parle peu du stabilo, de ses dangers (le fait-on en lycée, et plus tard ?).

Quand un élève écrit sur un texte, c'est un photocopié ; il s'agit là non de s'appropriier l'objet, mais plutôt de s'approprier intellectuellement le texte. Je veux dire : il n'est pas en train d'en faire son objet familier, qu'il est plus facile de reprendre, car on s'y reconnaît. Pour les deux formes d'appropriation dérivée, on travaille peu sur la prise de notes ⁽¹⁹⁾. Quant à la photocopie, elle est de peu d'ampleur, les élèves n'étant pas le public solvable de la BPI ; de plus nombre de collègues préfèrent que les jeunes élèves exercent leur vitesse d'écriture, qu'ils produisent des synthèses ; on travaille peu sur le montage d'extraits, la mise en valeur, le chapeautage. Reste que le monde scolaire est le plus souvent un monde exclu de la reproduction de qualité, pour des raisons économiques...

Il faut cependant réfléchir à ce besoin d'appropriation dérivée. Nos CDI et bibliothèques ne pourraient-ils pas éditer des fiches avec photo ou tout autre représentant du livre, dont on pourrait faire collection chez soi. Comme une fiche de lecture, mais dont la qualité graphique et d'objet en ferait un objet de bibliothèque, place y serait faite pour le jugement de l'utilisateur, le recopiage d'une citation, le dessin d'un héros... Comment en effet se souvenir qu'on a lu, avoir l'impression de s'être enrichi d'émotion, de jugements, de savoirs, si aucune trace matérielle ne signifie votre passage (les notes marginales, les graffitis), votre traversée (tableau de chasse qu'est une bibliothèque, plaisir d'aller plus loin dans la collection, capitalisation).

III – En lisant.

Enfin, avant de vous laisser dans votre rapport individuel privilégié avec le livre, il me faut encore faire regarder deux pratiques plus culturelles et/ou sociales. Se mettre à lire, faire du lire une activité de communication et d'autoformation, c'est se situer dans une constitution d'identité où se conjuguent l'individuel, le culturel, le social.

a) La concentration.

Enseignants, nous connaissons bien cette difficulté que les jeunes (nous-mêmes aussi) ont à se concentrer, rompre avec les échanges pour "s'y mettre". Or tout n'est pas ici "psychologique". L'isolement coûte. Être celui qui s'isole pour lire n'est pas si simple. J'ai pu déjà dire combien aujourd'hui l'ouverture au monde est une valeur, combien elle risque d'être contradictoire avec des pratiques de lecture, si on ne travaille pas à réduire cette contradiction. Pour de jeunes adultes qui étaient constitués en partie par une identité scolaire, et construisent une identité d'adulte, que vient faire la lecture ?

Derrière la "concentration", que nous décrivons comme une caractéristique d'"élève sérieux", il y a en effet des enjeux d'identité. J'ai parlé d'isolement, parlons aussi de l'ennui.

"Qu'est-ce que ch' peux faire, j'chais pas quoi faire" psalmodiait A. Karina dans *Pierrot le Fou* de J.L. Godard. "Mais lis donc !" lui répondait-on dans certaines familles. Il en est d'autres où l'activité de l'enfant est bouclée de volley en piano, sans que la vacuité, le temps pour l'ennui n'ait de place. Les psychologues ont montré comment ce remplissage fait des sujets fragiles. Car être face à soi, seul, cela s'apprend. Moment pour l'activité imaginaire, la constitution du sujet avec son imaginaire. Il y a, là, place pour le livre, la lecture. Pour la radio aussi (*Radio Days* de Woody Allen montre cette situation), pour la télé, le jeu. Ici les valeurs familiales sont en jeu, mais aussi les valeurs partagées par la classe d'âge, et l'identité de l'enfant se confronte à celles-ci.

Certains adultes, de culture ouvrière, m'ont dit, eux qu'il fallait se mettre à l'écart pour lire car "on lit quand on n'a plus rien d'autre à faire". Lecture signe de vacuité ; dès lors, elle est aussi, du point de vue des adultes, des parents, signe d'une disponibilité, en particulier pour le travail familial.

Cela (cette réalité des interruptions, ou la représentation que lire est une activité qu'il est légitime d'interrompre à n'importe quel moment) rend difficile la construction imaginaire. Ce travail invisible peut être brisé au gré de la première intervention d'un autre. Ces adultes, permanents CFDT, retrouvaient cette situation au travail : "lire au travail ? z'avez rien de mieux à faire ?". Oh ! on ne leur a jamais dit, mais allez vous débarrasser de cette idée...

Une identité se constitue dans une hiérarchie des activités, hiérarchie de leur utilité, hiérarchie des utilités sociales, familiales, individuelles. Lire est une activité fragile, et souvent socialement fragile.

b) La production du jugement.

J'ai signalé plusieurs fois l'importance stratégique, à mes yeux, d'une production de jugement. Non seulement devant l'image, comme à la BPI, mais encore dans le procès de **circulation** des textes : en dehors d'un cadre d'imposition, comme l'est souvent le monde scolaire, il faut parler pour que l'objet circule. Parler, c'est dire son avis, c'est à dire le produire, en s'appropriant les mots, les démarches inscrits dans les textes, par son propre langage, sa propre manière de se situer. Et cet accompagnement de parole rejoue le texte, fait rebondir l'objet, parfois jusque dans les mains d'un autre.

Il me paraît donc important de laisser dans le monde scolaire un moment pour cette production. Mais, précisons : un moment où la constitution du jugement se fasse dans un circuit de communication non dominé par la présence (ou la représentation que se feraient les élèves) d'un enseignant "supposé savoir". En classe de CP, quasi avant le démarrage d'activité, on trouve un moment de parole. Trouver ainsi un moment. Donc des pratiques institutionnellement différentes de celles de l'analyse, de l'apprentissage qui exige de l'enseignant savoir préalable quant au document.

Un moment où le lecteur aurait la responsabilité de la circulation de l'information, de son traitement. Non pas sur un "thème" large, car là le lecteur peut se sentir piégé par l'adulte qui a de bonnes raisons de savoir déjà. Avec des textes que l'adulte n'a pas lus. Un texte par lecteur, ou par groupe de deux, pour qu'il y ait discussion sur ce qu'il y a lieu de dire, de taire. Dans un protocole où l'on ne remettra pas en question le principe suivant : nul, sinon le lecteur n'a accès au document primaire. Seul le document secondaire (parole, écrit du lecteur, résultat de ses choix, de ses tris,

de la perception qu'il a de sa participation à un travail commun) est socialisé, collectif. Responsabilité de filtre.

IV – Une pédagogie pour une pratique sociale ?

Pour conclure, je voudrais récapituler les éléments de la pratique sociale qui font l'utilisation de l'imprimé, et résumer les pistes pédagogiques que cela suggère.

1) La lecture est une pratique sociale fragile, d'autres activités peuvent procurer des bénéfices équivalents. Alors, si on ne sacralisait pas le livre, si on ne surestimait pas cette pratique ? C'est une mission de l'enseignant de français que d'inciter à lire ; dès lors que l'on mesure mieux la validité relative du lire, que l'on ne se repose pas sur une légitimité non questionnée de cette activité, on est me semble-t-il plus en prise sur le monde de nos élèves et notre incitation ne sera pas pure incantation.

2) Si globalement les déterminismes sociaux jouent sur la répartition des lecteurs et non lecteurs, il y a cependant place pour des histoires particulières, des régularités plus fines. Le monde scolaire a un rôle à jouer dans l'installation de conduites de lecteurs. Accrochage affectif, incitation à en savoir plus peuvent provoquer un démarrage tardif de la lecture.

3) Avant que le lecteur ne pose les yeux sur le livre, d'autres pratiques sont intervenues dans le monde social et culturel du LIVRE :

- On note que le monde du livre est souvent étranger, que cela pèse dans les conduites d'achat, de choix, face à l'offre. La connaissance du monde de ces objets peut être un objectif pédagogique : univers des prix, des collections, des réseaux, des catégories...

- C'est aussi l'institution, le circuit de l'offre, les lieux, leurs "ordres", leurs pratiques et coutumes qui sont mal connus. Dans le primaire on visite la poste, la mairie. Au collège on visite le CDI en début de sixième assez fréquemment. Mais l'univers en dehors du collège ? N. Robine dit que pour ces jeunes travailleurs la Bibliothèque Municipale n'a pas relayé le CDI. Quels liens faire ?

- Dans les conduites d'achat, ou de recherche, le manque de parité culturelle avec l'intermédiaire pèse lourd. Parfois on voit ce dernier comme un autre enseignant, qui sait tout, supposé savoir. Mettre en place des moments de

rupture avec cette pratique d'enseignant ? S'interroger aussi sur la manière dont le livre, le document arrive à l'élève : rompre un temps avec l'institution de nourrissage et d'apprentissage pour installer la demande.

- Dans les conduites d'achat et de recherche, il y a des **logiques de la non-demande**. Certaines sont "autonome", d'autres non. Mais faut-il encore les observer.

- Dans les conduites de **fréquentation** (d'achat, de recherche) il n'y a pas **qu'une démarche**, celle "raisonnable" du besoin exprimé auquel une réponse, un objet précis correspondrait. Il y a d'autres démarches productives, qui alimentent un désir de revenir. L'utilisateur n'est pas en effet face à sa demande, face à son besoin d'objet. Mais face à un monde dans lequel on entre par un objet cherché parfois, une personne guide parfois, par des démarches diverses ("l'occasion", "la dérive"). Gare à la division du travail qui fait du livre un objet d'utilité et oublie ce monde.

Documentalistes non comme gardiens d'objets à fournir, mais comme personnages d'un monde imaginaire de l'utilisateur, comme "interface" d'un processus de connaissance pour l'utilisateur. Rêver là dessus.

- Dans les conduites de choix, **importance des filtres** : les réseaux où l'on se parle des livres, magazines, etc..., les réseaux affectifs (famille élargie, copains) chez qui on tombe sur quelque chose, alimentent et développent une curiosité productive.

Les réseaux font filtre non seulement en ce qu'ils produisent une offre orientée et partielle (un "segment" de l'offre comme on dit en langage commercial) mais encore en ce qu'ils produisent le discours accompagnateur sur le document. Développer les réseaux, les laisser vivre, leur donner l'occasion de s'exprimer, dans une logique "naturelle". Comptabilité avec le monde scolaire ? (20).

- Lire c'est aussi s'isoler ; s'isoler momentanément (pour un plus de socialisation ?). On regardera la **difficulté à s'isoler** dans une perspective moins scolaire (où concentration s'oppose à dissipation, étourderie, inattention ; comme une valeur positive à une valeur négative). Posant qu'il est difficile de se constituer comme sujet, pris entre des valeurs d'ouverture et de groupe d'une part, des valeurs de développement individuel d'autre part. Pris... plus ou moins. On repensera à cela dans le cadre du développement de l'adolescent, aujourd'hui.

Travailler plus peut-être dans des cadres "cool" mais avec des consignes strictes.

- Lire, c'est aussi un **plaisir d'objet**. La capitalisation intellectuelle peut-elle se faire sans objets substitutifs ? Les bibliothèques et CDI pourraient penser de tels objets de substitution.

Les pratiques d'appropriation dérivée, en particulier la prise de note, ne pourraient-elles pas être travaillées non comme rite collectif de reproduction du filtrage magistral, de reproduction du savoir constitué préconstruit (moment de mémorisation important que je ne mets pas en cause : il en faut) mais aussi, pour d'autres moments, comme travail individuel difficile, pris qu'il est entre la stratégie économique (ne noter que ce que je ne sais pas) et la stratégie du boa (avalé l'autre : plus d'angoisse, pendant quel-que temps, je suis vertébré, j'ai sa carcasse).

- Lire... je radote : **moment difficile de constitution de l'identité**. Faut-il encore l'aider en lui donnant un espace. Laisser s'entendre cette parole propre que la lecture produit, ne pas confronter aussitôt ce balbutiement, qui est pourtant déjà une parole, au discours pédagogique. Une autre place à l'école pour l'enseignant ? Faire cela aussi ? Travailler pour plus tard ?

NOTES

(1) : Certes, dans l'univers scolaire, lire "pour soi" est illusion. Les études sur la communication scolaire ont permis en effet de ne plus mettre entre parenthèses le rôle de l'enseignant dans les pratiques des élèves. Ce phénomène est cependant plus analysé dans le cadre de la production écrite que dans celui de la lecture. Voir par exemple "la rédaction ?", *Pratiques*, n° 29, mars 1981 ; ou encore "L'évaluation", *Pratiques*, n° 44, décembre 1984...

(2) : Nicole Robine, *Les jeunes Travailleurs et la lecture*, La Documentation Française, 1984. J.F. Barbier-Bouvet et M. Poulain, *Publics à l'oeuvre, Pratiques Culturelles à la Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou*, La Documentation Française, juillet 1986.

(3) : Je ne connais pas d'étude précise sur la manière dont l'imprimé arrive dans les mains des élèves, et mon activité actuelle ne me permet pas de livrer des informations fraîches... il me semble que dans le monde scolaire (collèges) il y a souvent distribution d'imprimé et obligation de lecture. Cette obligation se double d'un travail pédagogique de sensibilisation et de motivation (concernant des ouvrages, des auteurs plus que des collections, des objets sensibles) qui incite le lecteur futur à "aller au CDI", acheter un livre en librairie-papèterie ou maison de la presse ou chez le tabac-journaux du coin qui s'est adjoint un petit rayon "scolaire".

Le travail d'accompagnement en CDI (donc chez un médiateur du circuit de distribution de l'imprimé) me semble assez rare. Suffisamment pour être l'objet d'articles sur telle ou telle expérience "novatrice".

(4) : *Pratiques culturelles des Français* Ministère de la Culture. Paris : Dalloz, 1982. Sur le "savoir lire des Français", Sofres/Nouvel Observateur, 9-15/1/1987. Sur les 8/10 ans et la lecture, Salon du livre de Jeunesse/Ifop, Télérama n° 1925, décembre 1986. Parmi d'autres.

(5) : Activité "fragile" : je reviendrais là dessus, page 14. Lire est en effet un "travail invisible".

(6) : Dans mes stages de "lecture rapide" j'ai ainsi pu entendre nombre d'adultes, parmi lesquels des enseignants. Que disent-ils de la lecture, du livre ? Et bien qu'ils "devraient lire"... et que le temps leur manque... vivement les vacances. Heureusement pour la lecture, il y a les minutes avant de s'endormir... encore plus efficace peut-être : avoir un travail qui vous fait prendre régulièrement le train ! Hachette et les autres devraient subventionner les transports publics...

Et encore, mes étudiants en formation professionnelle ; ils ne lisent guère. Et, de fait, pourquoi s'isoler des autres dans cette époque de la vie où on cherche, on se trouve quelqu'un (endogamie classique, n'est-ce pas), où la confrontation des idées, des positions exige bien autre chose que l'isolement. D'autant qu'il arrive un moment où l'on ne tombe plus sur LE LIVRE mais où il faut beaucoup lire pour commencer à se faire une petite idée. Problèmes plus généraux de gestion du temps et de ses intérêts.

(7) : Ainsi on dit des nouveaux lecteurs : "les documentaires, les romans, les ouvrages dits vécus, les thèmes historiques leur conviennent, à moins qu'ils ne se cantonnent dans la vulgarisation scientifique et technique" (p. 59). De la même manière la durée "yeux sur le texte" est valorisée, on ne décrit pas positivement l'échange d'information, la circulation de parole à propos du livre, attitude des accaparés. La durée du temps de lecture est un facteur pour l'enquête, de telle sorte que l'on décrira pour les récalcitrants : "la consultation de l'imprimé se limite à la lecture des gros titres du journal local, de petites annonces, des programmes de télévision, d'échos sportifs, de modes d'emploi en vue d'un montage, de catalogues publicitaires, de presse locale gratuite, de bandes dessinées pour enfant" (p. 50). Non-lecteurs-actifs qui lisent. Mais quoi ? On voit que les supports décrits ne sont pas porteurs de valeurs de loisir, qu'en tout cas ils ne sont pas au sommet de la hiérarchie des supports. Cette position est bien entendue très largement partagée.

(8) : Il s'agit bien sûr de ce qui s'est passé durant cette enquête sur la lecture, dans le cadre d'entretiens (avec la question de départ : "J'aimerais que vous me parliez de ce que vous faites quand vous ne travaillez pas professionnellement, quand vous avez du temps libre."), et ni l'enquête ni les enquêtées n'ont vraisemblablement cherché à vérifier quelles étaient, pour chaque groupe, les situations d'expression facile.

(9) : cf, entre autres, J. Chevallier et alii, *L'institution*, PUF, 1981.

(10) : ~~Travailler sur le PERTINENT plus encore que sur L'ESSENTIEL, c'est devenu une nécessité. La pratique et l'apprentissage de la lecture documentaire renforce l'idée qu'il faut se situer plus dans un contexte de saturation de messages que dans un contexte de pauvreté de ressources. Mais la saturation de messages n'est pas la saturation d'information, et c'est précisément là que prend place un apprentissage du traitement de l'information : trier, évaluer. D'où la problématique de la recherche du "pertinent" dans un document qui n'a pas été prévu directement pour votre demande.~~ Cette problématique est plus intéressante que celle de l'essentiel (voir le résumé.) qui prend le document globalement et in extenso comme information.

(11) : "Les témoignages, les vécus, les aventures amoureuses, les enfants sacrifiés, les indispensables pratiques, bibliothèque des succès". Voir N. Robine, *op. cit.* p. 115.

(12) : Je travaille maintenant à partir du livre de J.F. Barbier-Bouvet et M. Poulain, *Publics à l'oeuvre*, La Documentation Française, 1986.

(13) : 52 % de moins de 25 ans, une surreprésentation des jeunes ; 58,5 % d'hommes, ce qui inverse les fréquentations habituelles des BM où les femmes dominent 62 % ; 60 % d'étudiants et de scolaires, les élèves n'étant "que" 7 % ; la partie qui utilise cette bibliothèque selon les mêmes motivations que l'ensemble du public étant plus modeste, 17 % ; 9 % de fréquentation dans les classes populaires, autant que pour les classes supérieures, fréquentation "équilibrée" qui reflète en fait le déséquilibre fondamental entre elles puisque les classes populaires sont 2,3 fois moins nombreuses dans ce public que dans la population française.

(14) : Et ce depuis 1978 : un tiers du public y restant moins d'un quart d'heure, une proportion égale d'un quart d'heure à une heure; le restant, plus d'une heure ; un processus de fidélisation, les nouveaux venus représentant 22 % du public.

(15) : pourcentages des objets consultés : livres 71 % (ceux qui n'utilisent pas les livres sont de manière équivalente issus des classes populaires ou des classes favorisées) ; périodiques 24,5 % (en revanche pour des périodiques, l'effet de classe est fort) ; expositions 18 % ; vidéo 10 % ; diapo 9,5 % ; labo de langue 7,5 %, disques 4,5 % *op. cit.* p. 67.

(16) : Je ne développe pas, il faut voir les photos de ce livre qui illustrent à merveille l'art du quotidien dont parlait Cerateau : chacun braconne en mettant en place ses propres usages, ses postures et ses normes de l'espace privé transposées dans un espace public. Voir Barbier-Bouvet, *op. cit.* p. 131 et sq, 287 et sq.

(17) : Barbier-Bouvet et M. Poulain, *op. cit.* p. 121.

(18) : Retour des choses : si on interroge les pratiques sociales, on tombe sur des représentations qui les marquent, peut-être les structurent, ici des représentations issues du monde scolaire. Que le rapport maître élève est une représentation peu compatible avec une représentation du bibliothécaire comme médiateur d'information est à discuter peut-être, à méditer, sûrement.

(19) : La chose est difficile puisqu'ici il s'agit bien d'une pratique qui est d'abord individuelle. En ce sens il n'y a pas de légitimité ni d'efficacité à intervenir sur ce travail en termes "magistraux" ("voilà ce qu'il fallait noter") car la prise de note est d'abord concentration, mémorisation et construction du sens pour soi, et non du savoir abstrait. Autre difficulté, c'est une pratique qui est double, et ambiguë : d'une part on peut ne pas noter ce qu'on sait mais bien le "pertinent", ce qui est de l'information pour soi ; d'autre part on peut noter la cohérence, le point de vue, la démarche de l'autre.

Mais elle est souvent pédagogiquement travaillée sous l'angle de l'"essentiel", défini magistralement (définition a priori de la parcelle de savoir préconstruit mis à disposition de l'ensemble idéalement homogène des élèves). Cela donne souvent, quand on regarde les notes d'étudiants, une pratique de la réduction du discours à une série de thématiques.

(20) : Pas loin de chez moi, il y a un "réseau AMSTRAD", copains de 6ème jaugeant les disquettes ou cassettes. Ca se passe au collège. Je le sais, j'ai dû vendre un Thompson, acheter un Amstrad. Jeunes travailleurs, où êtes-vous ? si loin ?