

# Les logiques institutionnelles et les responsabilités des réseaux

par Jean-Marie Privat  
MAFPEN, Lyon

*Je ne voudrais pas donner l'impression de biaiser ou de finir avec l'intitulé du programme officiel "Responsabilités institutionnelles et réseaux" mais il me semble que mettre l'accent sur les "responsabilités institutionnelles" risquerait d'entraîner de conforter la "culture" de chacun et d'instrumentaliser la notion de "réseaux" tout court.*

*A l'inverse, je propose donc d'évoquer d'abord les logiques qui, volens nolens, organisent nos institutions et de poser ensuite le problème des "responsabilités" des réseaux, responsabilités qui, à toutes les acceptions du terme, leur donnent sens.*

## **L** es logiques institutionnelles

Développer le **lire** est, pour nos institutions - Ecole et Bibliothèque - de l'ordre du consensus œcuménique, du consensus formel, soft, ou de la logique fonctionnelle, comme on voudra.

Ce consensus n'exclut pas "les traditionnelles relations d'ignorance voire de méfiance entre les diverses catégories de médiateurs du livre" dont parlait le Rapport Pingaud-Barreau en 1982.

On pourrait toutefois élargir aux institutions de lecture en général ce que N. Robine conclut de l'Ecole en particulier ("Les jeunes travailleurs et la lecture", 1984) : nos institutions **valorisent le livre** (c'est le discours de la croyance collective culturelle : "lire c'est

vivre", "êtes-vous livre ce soir?", "la fureur de lire", "100 livres pour les écoles", etc...) mais nos institutions **n'apprennent** véritablement ni à s'en servir (quelle maîtrise pratique, quel développement des conditions pratiques d'une pratique?) ni à quoi il sert (quels étayages et quelle pluralisation des valeurs d'usage privées ou collectives?).

En effet, lire à l'Ecole a bien souvent une simple valeur d'échange spéculaire, une seule fonction intransitive scolaire : on lit pour lire, pour montrer qu'on sait lire "comme il faut" ; à la Bibliothèque, spécialement dans les sections Jeunesse, on tient volontiers le discours de la valeur hédonique de la lecture, c'est le fameux lire pour le plaisir...

Dans l'un et l'autre cas on n'est pas loin de cet "intérêt désintéressé" dont Bour-

dieu fait le propre des rapports cultivés aux biens culturels, intérêt désintéressé qui ne peut que produire réactivement chez certains, un désintéret intéressé...

**Ces formes consensuelles** (même finalité générale et même déficit quant aux apprentissages culturels j'y reviendrai) masquent des dissensus objectifs. On peut faire l'hypothèse en effet que la convergence des philosophies culturelles n'exclut pas, au contraire, la concurrence pour le monopole, dans le champ culturel. Concurrence de légitimité, de priorité et d'efficacité culturelles, d'autorité symbolique, etc...

Dire qu'il y a objectivement concurrence dans ce champ comme dans d'autres, c'est dire dans le même temps qu'il y a des logiques distinctives et des stratégies de différenciations, des oppositions euphémisées ou non, des contradictions réelles ou imaginaires, mais aussi des pactes précaires ou pérennes, des points de rencontre et de coopération "bien entendue", certainement, enfin.

Il me semble intéressant (si l'on doit approfondir notre coopération) de mettre d'abord à plat, à titre de clarification, sous forme schématique et certainement beaucoup trop statique, **quelques polarisations "à la limite", quelques rapports inversés** qui organisent (ou désorganisent !) peu ou prou les relations entre Bibliothèque et Ecole (ce qui ne recouvre pas exactement les relations entre bibliothécaires et enseignants) ; voici donc quelques paramètres d'un **modèle** qui baliserait un espace de positions et donc vraisemblablement de dispositions et de prises de positions (voir tableau ci-contre).

Quelques commentaires rapides s'imposent. Nous n'aurons pas la cruauté de rappeler les dernières statistiques des "Pratiques culturelles des français" pour soutenir que la bibliothèque a plus de livres que de lecteurs et que l'Ecole a, bon gré mal gré, plus de lecteurs que de livres ! D'ailleurs, dans le monde scolaire on a affaire à des textes, à des sujets et à des manuels plus qu'à des bouquins, des documents ou des usuels... A vrai dire, dans un lieu on lit, dans l'autre on travaille. Et si la médiathèque publique a une vocation ou une visée encyclopédique, la bibliothèque d'Ecole, quel que soit le nom qu'elle porte, est essentiellement sélective (culture de l'imprimé beaucoup plus que culture audio-visuelle,

Bibliothèque	Ecole
Livres	Lecteurs
Bouquins	Textes
Lecture de livres	Livres de lecture
Médiathèque	Bibliothèque
Culture modernisée	Culture scolarisée
Diffuser des objets	Apprendre à lire
Signalétique	Didactique
Conseils	Consignes
Personnel spécialisé	Personnel polyvalent
Service culturel	Institution pédagogique
Publics hétérogènes	Publics homogènes
Libertés	Contraintes
Temps libre	Temps de travail
Logique libérale	Logique étatique
"Les autres" = "Pédagos"	= "Cultureux"

culture du livre scolairement utile). Autrement dit, la lecture publique offre une image modernisée de la culture et sa préoccupation dominante est de travailler à la diffusion des objets culturels. L'Ecole, elle, est fondamentalement centrée sur le développement des apprentissages de la lecture.

On comprend que dans cette logique l'apprentissage s'inscrive dans un cursus, dans un temps d'apprentissage long et continu et que les bibliothécaires se posent plutôt le problème des conditions d'accès et d'appropriation des espaces publics de lecture. Professionnels du livre voire personnels spécialisés, en bibliothèque les médiateurs du livre ont tendance à prodiguer des conseils conviviaux et à multiplier les animations autour du livre ; les enseignants, instituteurs ou professeurs, sont eux, soit des spécialistes d'une discipline, soit des professionnels de la lecture et de l'écriture : à ce titre, ils donnent des consignes et sanctionnent le travail. C'est dire si la bibliothèque publique peut être pensée, conçue et vécue comme un service culturel alors qu'il revient à l'Ecole, historiquement et statutairement, d'être une institution pédagogique.

Il entre dans la mission de la bibliothèque publique d'être accueillante à tous les publics et ce dès le plus jeune âge alors que l'Ecole se caractérise par

l'homogénéité de son public (peut-être faudrait-il dire "par une logique d'homogénéisation de ses publics" ?), en tout cas par l'exclusion des adultes et des parents (sauf exception militante).

Lire à l'Ecole, c'est lire en fonction de la contrainte de programmes, de progressions et de protocoles réglés de lecture alors que le lecteur en bibliothèque est libre de son rythme, de ses objets et de son style de lecture. Pour l'élève, lire est une obligation institutionnelle et "un travail" alors que la fréquentation d'une bibliothèque se fait dans le cadre du temps libre (temps de loisir ou temps de l'auto-formation).

Le régime "libéral" du fonctionnement de la bibliothèque (concurrence avec d'autres sollicitations culturelles, adaptation tendancielle au "marché" des lecteurs, chiffres annuels du "rendement" de l'établissement, etc...) et sa relative dépendance à l'égard des pouvoirs politiques territoriaux contrastent avec le caractère "étatique" du rapport à la lecture dans l'institution scolaire qui a grosso modo le monopole des apprentissages et surtout celui de la certification des compétences lectorales les plus légitimes.

Il n'est donc pas étonnant, enfin, que les représentations croisées des uns et des autres soient tantôt de l'ordre de la condescendance amusée ("les plaisants

cultureux") tantôt de l'ordre de la narquoise reconnaissance ("les vertueux pédagoges").

Mais si ces différences forment système, ce système structuré de différences n'exclut pas systématiquement des ressemblances dans la différence, des points de rencontre.

**Quelques points communs dans l'identité ou dans l'indifférence.** Les bibliothécaires comme les enseignants sont des médiateurs culturels qui exercent un métier de classe moyenne (voir respectivement les travaux de B. Seibel et de J.M. Chapoulie) et sont dotés d'un fort capital culturel littéraire ; en tant que corps ils sont portés à valoriser une culture moyenne qui, par définition, ne peut être que hantée par la légitimité culturelle et marquée par la hantise de la déchéance culturelle.

Les uns comme les autres posent beaucoup plus dramatiquement le problème des pratiques de lecture qu'ils ne s'intéressent pratiquement aux développements des compétences d'écriture.

Ils mobilisent peu d'énergie et manifestent concrètement peu d'engagement dans l'éducation culturelle du lecteur (ce que j'ai appelé en commençant la maîtrise pratique et les valeurs d'usage économique-civico-domestique).

Le travail et les fonctions du documentaliste scolaire se rapprochent de l'activité d'un bibliothécaire ("une" serait plus statistiquement exact dans les deux cas) et les BCD (maternelle et primaire) ou les C.D.I. (secondaire) présentent des points communs avec les sections enfance ou jeunesse d'une B.M.

On observe aussi des tentatives ou des tentations d'imitation du partenaire : on pourrait parler de scolarisation occasionnelle de la bibliothèque (aides aux devoirs, ateliers d'écriture) et de bibliothécarisation conjoncturelle de l'école (animation culturelle autour du livre, ouverture réglementaire d'espaces du livre aux parents).

Cependant, ce qui domine c'est bien un déficit chronique en matière de coopération réelle et durable, de projets concertés et d'une ampleur significative (au-delà des actions d'actions ou d'expériences certainement remarquables, mais à la marge et dont on sait peu de choses quant à leur possible généralisation).

Doit-on vraiment s'en étonner quand, par

exemple, dans le *Métier de bibliothécaire*, publié par l'A.B.F. (édition de 1988) on n'a rien ou trois fois rien sur le partenariat scolaire ?

La situation a-t-elle fondamentalement changé depuis 1971, quand Jean Hassenforder notait dans sa thèse sur "Lecture et bibliothèques" que "les allusions au rôle de la bibliothèque sont rares et limitées dans l'œuvre des grands pédagogues français" et posait le problème de la "parité" de l'école et de la bibliothèque en tant qu'"institution éducative" ?

On ne pourra pas dire non plus qu'en termes de formation initiale ou même continue, la mise en réseaux Ecole-Bibliothèque soit à l'ordre du jour des programmes professionnels...

### Les responsabilités des réseaux

J'aimerais maintenant dire en quelques mots, pour qui et pourquoi, pour quels objectifs, une coopération Ecole-Bibliothèque me paraît, malgré tout, éminemment souhaitable.

Je me place du point de vue du praticien et du didacticien de la culture, de la culture du livre et des écrits en général. Aussi, ce qui m'intéresse c'est moins, dans un premier temps, l'organisation et l'organigramme des réseaux, les rapports de force, les apports et les efforts des uns et des autres, que les rapports de sens, je veux dire ce qui va circuler dans les réseaux et ceux qui vont y circuler.

Il me semble en effet que, et c'est un comble si on veut y prêter attention un instant, coincé entre les objectifs des uns et les objets des autres, les objectifs d'apprentissage technique de l'Ecole et les problématique de diffusion des objets à lire de la Bibliothèque, le lecteur **en tant que sujet culturel** est absent, oublié ou ignoré, méconnu ou inconnu, le lecteur cet inconnu, etc...

Quand je dis le lecteur, je devrais dire les lecteurs car s'il y a effecti-

vement un type de lecteur qui est pris en compte implicitement et massivement à l'Ecole comme à la Bibliothèque, c'est le lecteur modèle, idéal, moyennement lettré ou pétri de bonne volonté culturelle.

Or, s'il y a une interface entre nos deux institutions ce sont bien les lecteurs, et notamment les lecteurs ordinaires, tout simplement.

Je vais donc, pour finir, me placer en position critique, très critique par rapport au travail que l'Ecole ne fait pas (ou très insuffisamment) pour développer la culture du lecteur, plus exactement pour aider le maximum de lecteurs à se construire une culture de et dans l'écrit, culture un tant soit peu autonome et gratifiante s'entend.

Mon idée est que la Bibliothèque pourrait être un bon partenaire, un partenaire intéressant car il pourrait nous aider à progresser dans le sens que je vais dire, un partenaire intéressé aussi à l'affaire, car il aurait peut-être aussi intérêt à prendre en compte, dans son propre intérêt et selon sa propre logique, certaines des remarques qui suivent.

Quand il est question du jeune lecteur ou du lecteur en formation et du livre, d'un habitus de lecture comme je dis volontiers (c'est-à-dire d'un ensemble structuré d'aptitudes, d'attitudes et d'habitudes qui interagissent systématiquement) les pra-

tiques scolaires archi-dominantes présentent en effet cinq caractéristiques qui concernent :

- 1°- les temps d'apprentissage ;
- 2°- les objets d'apprentissage ;
- 3°- les modalités d'apprentissage ;
- 4°- les problématiques culturelles d'apprentissage ;
- 5°- les contextes d'apprentissage.

Ces pratiques sont en effet, dans une problématique "socio-didactique" ou même "ethno-didactique" :

1) trop ponctuelles : un peu d'initiation culturelle ou de familiarisation avec la culture du livre, ses codes et ses langages en début ou en fin de manuel, ou bien épisodiques et en miettes, en tout cas sans suivi ni reprise dans le cursus ; il faudrait au contraire une dynamique structurelle, c'est-à-dire inscrite et construite sur la durée (pour durer), considérant par là même que l'apprentissage culturel est constitutif du développement des compétences du lecteur ; les bibliothécaires qui parlent de bébés-lecteurs le savent bien, tout comme les chercheurs et les enseignants qui substituent à l'hypothèse maturationniste (du b.a. ba de la technique au cp au supplément d'âme culturel au lycée) l'hypothèse socio-constructiviste pour qui les compétences technico-culturelles se co-construisent.

2) trop partielles : on n'étudie guère que la couverture avec parfois une excursion du côté des index ou des bibliographies ; on se centre donc, au mieux, sur l'objet-livre en soi mais on ne s'intéresse qu'exceptionnellement aux lieux d'offre, aux intermédiaires de lecture, aux protocoles sociaux du rapport aux livres, etc... Il suffira ici de rappeler la thèse "systématique" que Martine Poulain avance avec force dans l'introduction à l'ouvrage collectif *Pour une sociologie de la lecture*, 1988 : "La lecture n'est pas seulement le moment où celle-ci s'effectue, mais un ensemble, "un corps de pratiques et de savoirs" : tout ce qui la conditionne, y prépare, y conduit, la prolonge ou l'annule n'est pas périphérique à la lecture mais en est radicalement constitutif".

3) trop transmissives ou simplement incitatives : on pense à tous ces courts-circuits culturels qui, "pour simplifier", évitent aux élèves de se donner la peine d'aller eux-mêmes acheter les livres qu'ils étudient ou à ces visites éphémères d'écrivains dans les classes. Un apprentissage réel, surtout en matière culturelle, doit être de type appropriatif

(agentif comme l'on dit significativement dans le jargon des didacticiens. acculturatif comme dirait l'ethnologue) c'est-à-dire qu'il doit prendre en compte les représentations et les pratiques des lecteurs : il faudrait parler du rôle capital des entretiens semi-directifs centrés qui permettent de dessiner des biographies de jeunes lecteurs ou encore des observations micro-ethnologiques des stratégies personnelles, communes ou singulières, standardisées ou rituelles de lecteurs en situation.

Il faudrait aussi travailler régulièrement les réinvestissements des apprentissages (on ne "fait" pas les catalogues de librairies comme on "fait" le conditionnel ou l'accord des adjectifs de couleur) par des pratiques coordonnées des différents lieux institutionnels de lecture et en donnant toute son importance à l'écriture dans la structuration de ces apprentissages culturels et méta-culturels.

4) fondamentalement légitimistes, à la fois quant au corpus (le fictionnel plutôt que le fonctionnel et le fictionnel "littéraire" à l'exclusion du paralittéraire) mais aussi quant à la problématique (la théorie du champ culturel ou la logique de la production restreinte et de la production élargie par exemple sont complètement ignorées ou passées sous silence).

Or, il ne s'agit ni de convertir (prosélytisme), ni de réhabiliter (populisme), mais d'aider à construire un parcours lectural : bref, s'éloigner du culte du livre et des seuls livres de Culture pour familiariser à la culture du livre, des livres par un travail d'appropriation culturelle des conditions culturelles d'accès et de pratique (ce qui n'est pas synonyme de reconduire le rapport lettré aux biens culturels ni laisser jouer, d'un autre côté, le rapport spectaculaire aux oeuvres et aux producteurs starisés (O. Donnat, *Démocratisation culturelle : la fin d'un mythe*, Esprit, 3-4, 1991).

D'autre part, entre l'inculcation des valeurs patrimoniales et l'idéologie de la lecture comme activité désirante, entre l'imposition culturelle et l'animation culturelle, il y a précisément la position relativiste et les médiations culturelles (voir l'ouvrage de J.M. Privat et Y. Reuter, "*Lectures et médiations culturelles*", P.U.L., 1991).

5) décontextualisées et désocialisées : tout est fait, construit, organisé dans les situations scolaires de travail pour que le lecteur se retrouve seul devant un objet textuel, dans un solitaire tête-à-tête, et

pour qu'il soit seulement une machine cognitive plus ou moins performante. Ainsi s'accomplit l'autonomisation des lectures par rapport à leurs conditions sociales ou culturelles d'usage.

Pareillement, il y a une mise entre parenthèse scolaire de la pratique, des conditions concrètes et des enjeux diversifiés de la pratique lectorale, neutralisation des fonctions pratiques impliquées ordinairement dans l'usage ordinaire ou le plus fréquent, savant ou non, du livre.

Le livre est réduit à sa lettre et il est saisi comme un objet d'analyse, comme un bien symbolique sans fin pratique ou plus exactement qui est en soi sa propre fin, sans autre enjeu que celui d'être interprété.

Cette culture livresque du livre, cette conception scolastique du lecteur c'est la voie ouverte aux théories et aux pratiques qui font comme si la maîtrise théorique du code culturel suffisait à conférer la maîtrise pratique des usages socialement et culturellement appropriés.

Il y a ainsi une véritable déréalisation du monde du lecteur sur ce marché protégé et assuré qu'est l'Ecole. On peut parler d'une atrophie de l'économie des pratiques lectorales et donc des conditions de l'apprentissage. En un mot, on pourrait dire que l'Ecole s'efforce de développer une pratique culturelle sans... culture pratique !

On est loin aussi de ces "marchés de lecture" dont parle encore Bourdieu, des interlectorales et des sociabilités en général où l'on se lecture (on devrait dire "se lecturer" comme on dit justement "se cultiver", travail du sujet sur lui-même dans un réseaux d'interactions sociales et symboliques). Et pourtant il serait précieux d'être attentif aux développements des réseaux de sociabilités car "on a d'autant plus de chance de lire que dans la zone de relations proches, on fréquente des gens qui vont prêter, conseiller, parler le livre. Il existe des leaders de lecture à des échelons microscopiques qui jouent le rôle de contacts. Les bibliothèques ont appris à faire du partenariat avec les associations pour tenter de conquérir de nouveaux publics ou de limiter les effets de l'exclusion sociale" (J.C. Pompougnac, *La lecture publique entre discours et pratiques*, Esprit, 3-4, 1991).

Voilà un dernier et excellent champ de coopération entre Ecole et Bibliothèque. Voilà en quelques mots, tout ce que la bibliothèque et les autres institutions de lecture pourraient apporter à "l'institution du lecteur".