

Médiation, lecture et ordre social

Colloque SLPJ Saint-Denis 27-28 avril 2006

S'agissant de la lecture, le thème de la médiation est une invention relativement récente. On peut interroger sur les raisons de son émergence : les difficultés de l'Ecole face à la démocratisation de son public, la baisse présumée de la lecture de livres, la difficulté des bibliothèques à élargir la base sociologique de leurs publics, la sécularisation de la culture (c'est-à-dire le processus par lequel la population tend à accorder une place moins importante à la prescription culturelle), etc. La médiation de la lecture devient un sujet de préoccupation et une activité car la lecture (telle que conçue par ceux qui sont en position de la définir) est fragilisée. De ce point de vue, la lecture est à l'image du lien social : c'est quand il devient problématique que les décideurs (élus, organisme d'HLM, etc.) mettent en place des dispositifs de « médiation » visant à réguler les rapports sociaux. La question de la médiation à propos de la lecture est donc bien propre à notre contexte historique.

S'il s'agit d'interroger la médiation, c'est notamment parce que ceux qui en sont les acteurs ne sont pas enclin à le faire. J.-C. Passeron explique qu'ils sont porteurs d'une idéologie qui « tend toujours à écarter les connaissances qui risqueraient, en soumettant à l'examen une fin qui doit rester inconditionnelle, d'amoinrir leur dévotion aux tâches du jour ou d'affaiblir leur foi en la victoire finale de la cause : tout questionnement trop serré du concept de culture dont le mystère fonctionnel doit rester hors de portée des questions hérétiques porte en effet en lui, plus que l'incongruité de l'irrespect, les germes d'un doute destructeur de l'unité du dogme »¹. C'est pour cette raison qu'il appartient au sociologue d'interroger la question de la médiation de la lecture. Il doit ainsi montrer que les bonnes intentions n'excluent pas des effets pervers. Cela peut conduire à désenchanter les acteurs. Je m'en excuse par avance.

Déconstruire la notion peut passer par un examen historique, cela peut également consister à étudier les pratiques et discours rassemblés autour de la « médiation ». La question des formes de médiation met profondément en jeu la médiation elle-même. Le diable se cache dans les détails. Nous voudrions d'abord montrer que les médiateurs et les institutions qui vont avec (bibliothèque, librairie, associations, événements littéraires, etc.) promeuvent une certaine conception de la lecture. Qu'est-ce que lire ? Quelles sont les modalités de la pratique, les supports, les représentations de l'activité, etc. ?

Mais au-delà, les discours et pratiques de médiation autour de la lecture ne renvoient-ils pas à une certaine conception de l'ordre social ? Quelle conception de la vie sociale est en jeu dans la médiation ? Nous chercherons ensuite à montrer qu'il existe une certaine normativité dans les discours et pratiques de médiation. Des valeurs sont conçues comme universelles et deviennent l'étalon à l'aune duquel sont pensés certains individus et groupes sociaux. Nous ferons ainsi apparaître que la « médiation » participe ainsi des discours misérabilistes. A mettre l'accent sur la hiérarchisation sociale, elle risque de figer les publics qu'elle cible dans une perception négative.

¹. J.-C. Passeron, « Figures et contestations de la culture » in J.-C. Passeron, *Le raisonnement sociologique*, Nathan, Paris, 1991, p. 311.

QUELLE CONCEPTION DOMINANTE DE LA LECTURE ?

Les professionnels du livre et de la lecture vivent dans un environnement dans lequel se joue une définition dominante de la lecture. Parfois cette définition est mise en jeu, en travail mais le plus souvent, elle paraît évidente et ne fait pas question. Nous voulons tenter de mettre à jour les conceptions dominantes de la lecture, révéler sa définition évidente.

UNE ACTIVITE GRATUITE

Quand il s'agit de préciser l'objectif à atteindre, les discours sur la médiation de la lecture décrivent une situation très particulière dans laquelle le lecteur est dans un rapport de gratuité au livre. Il n'est pas dans un rapport utilitaire comme dans le cadre scolaire. On assiste ainsi à un paradoxe : les défenseurs des « classiques » de la littérature regrettent le tort que le caractère obligatoire de l'étude des textes porte à leur médiation : « l'institution scolaire (...), en défiant certains textes, en les qualifiant de classiques et en imposant une interprétation, les a rendus intouchables »².

La lecture « gratuite » serait donc le modèle de référence des discours sur la lecture. Elle serait une modalité de la construction de son universalité. A l'instar de la santé qui se présente comme une valeur universelle justifiant sa gratuité (Couverture Maladie Universelle), la lecture est présentée comme une pratique universelle (ou devant l'être) et gratuite dans le vécu de sa pratique autant que dans les conditions de son accès : les bibliothèques sont souvent gratuites pour les plus jeunes et regrettent quand elles doivent faire payer leur inscription. Cette conception risque d'entrer (entre) en tensions avec les représentations de l'écrit dans lequel domine un rapport « éthico-pratique » : la lecture est utile pour des activités pratiques (cuisine, couture, etc.) ou scolaires (perfectionner son vocabulaire ou son orthographe). Au lieu de réduire la distance à la lecture, l'accent mis sur la gratuité de la pratique construit potentiellement une barrière supplémentaire pour ceux qu'il s'agit pourtant de familiariser. Ils doivent en effet non seulement apprendre la technique de la lecture mais aussi renoncer à la manière dont ils conçoivent la pratique.

LIRE DU PAPIER

Les actions de médiation de la lecture ont pour évidence de supposer le support papier. La lecture est associée à cette matérialité ancestrale. Le développement des pratiques de lecture sur écran tend à être éludé. Dans les discours de déploration sur la lecture des jeunes, le temps consacré par les jeunes à la lecture d'écran (en très forte hausse bien sûr par rapport aux années 80 et avant !!) n'est pas pris en compte comme si la lecture impliquait évidemment et avant tout celle de livres.

La rareté réelle et surtout relative des ordinateurs dans les sections jeunesse des bibliothèques révèle la force de cette évidence. Elle informe aussi les jeunes usagers potentiels sur la « culture » de l'institution et le fossé qui les sépare de la leur. Le « papier » apparaît comme le support matériel de l'ordre des livres³ c'est-à-dire d'un rapport social figé dans lequel ce qui est écrit (inscrit) témoigne de la primauté de l'auteur et de l'éditeur. Au contraire, le monde des écrans donne aux jeunes le sentiment (et bien souvent l'illusion) voire la preuve d'une plus grande plasticité des rapports sociaux. Les lecteurs peuvent plus aisément tenter d'entrer en communication

². J. Magnier, « Lire les classiques aujourd'hui », Parcours professionnel pour la lecture jeunesse, 10-11 février 2004, Url :

³. Selon la belle formule de R. Chartier (*L'ordre des livres*, Alinéa, Aix-en-Provence, 1992).

avec l'auteur ou l'émetteur d'un message. Les blogs doivent leur succès à cette fonctionnalité appréciée notamment des jeunes.

Que peut bien signifier l'insistance à promouvoir la présence physique de livres à côté des enfants ? Celle-ci est visible à travers des opérations aussi variées que celles d'organismes publics souhaitant donner aux bébés et à leurs parents un livre ou celles de la FNAC visant à encourager le don de livres pour les jeunes qui en sont privés. Il convient de rappeler que jamais le livre comme objet n'a été aussi largement diffusé. Chez les jeunes de 6-14 ans, c'est moins d'un sur quinze qui déclare ne pas posséder de livre⁴. Ce n'est donc pas l'absence de livres ou le manque qui justifie la mobilisation collective mais bien plutôt la peur du manque. Et si les jeunes générations, épris qu'ils sont d'écrans de télévision, d'ordinateurs et de téléphones, en venaient à bouder les livres ? Qu'advierait-il de la manière dont ceux qui ont grandi dans la révérence au livre comme objet perçoivent le monde ? Ne risqueraient-ils pas d'être brutalement frappés d'obsolescence ? Définir la lecture par référence au support papier et imposer une telle définition permet de ménager une continuité entre générations et cultures différentes. Les jeunes générations sont en effet issus d'une culture qui s'est inscrite dans ce support et doivent disposer d'un minimum de familiarité avec lui pour se définir par rapport aux autres.

LA PLACE PRIVILEGIEE FAITE A LA FICTION

Si les discours (et les pratiques associées) sur la lecture prennent pour implicite le support papier, ils mettent aussi l'accent sur le type de document. A l'intérieur de l'univers du papier, il existe une référence particulièrement forte au livre plutôt qu'aux journaux, revues ou catalogues. Les pratiques quotidiennes et ordinaires de lecture sont considérées comme évidentes et n'entrent que marginalement dans le champ des types de texte pour lesquels sont mises en place des actions de médiation.

La mise à la périphérie de la lecture des non-livres prend peut-être sa source dans la valorisation de la fiction. Le sous-ensemble des livres qui ne sont pas de fiction (notamment les documentaires, livres-pratiques, beaux-livres) paraît également prendre une place marginale dans les actions de promotion de la lecture. Il faudrait par exemple étudier la composition des fonds des bibliothèques « hors les murs » pour voir confirmée cette idée. Par ce type de mécanismes naît le raccourci entre lecture et littérature.

Dans les actions de médiation de la lecture, la fiction occupe une place presque exclusive. Cela se fait au détriment d'autres lectures notamment documentaires alors même que ce type de livre constitue, d'après les données de F. de Singly, « un genre adéquat pour encourager à lire les jeunes qui ont connu des difficultés dans la maîtrise de cette technique symbolique »⁵.

LIRE UN AUTEUR

Dans l'univers du livre et de la lecture de jeunesse dominant l'auteur et la figure de l'écrivain. Journalistes, libraires, bibliothécaires, enseignants, psychanalystes, chercheurs, etc. font des auteurs de jeunesse l'objet de nombreux discours. Les auteurs sont invités dans les classes, les salons ou résidences. Des photos du visage des auteurs accompagnent souvent leurs noms dans les programmes, livres ou revues. En quoi agit-elle sur la manière dont la lecture est transmise aux enfants et perçue par eux ?

⁴. Cf. S. Octobre, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, La documentation Française, Paris, 2004, p. 206.

⁵. F. de Singly, *Lire à 12 ans*, Paris, Nathan, 1989, p. 57.

La médiation de la lecture passe beaucoup par la notion d'auteur car la figure de celui-ci apparaît comme une garantie d'une définition culturelle de la lecture. Il s'agit de sortir la lecture de sa définition technique qui mettrait à mal l'appartenance de ses promoteurs au champ artistique. La préférence pour la fiction puise sans doute sa source (du point de vue de ses promoteurs) dans le fait qu'elle offre la possibilité de s'appuyer sur la figure de l'auteur. S'il existe sans doute une disponibilité des enfants à l'égard de la fiction, de l'imaginaire, il est pourtant possible de distinguer apprentissage de la technique de la lecture et découverte de l'imaginaire auquel la lecture peut (elle parmi d'autres sources : cinéma, télévision, jeu, etc.) donner accès. C'est un raccourci discutable que d'affirmer comme P. Bergougnieux : « Qui n'a pas accès aujourd'hui à la littérature est, à son insu, frappé d'infirmité, cette part de lui-même qui a nom discernement, liberté, enfouie aux oubliettes, absente »⁶. C'est une tentative pour universaliser une définition de la lecture et un rapport à la lecture qui n'a rien d'universel.

DESACRALISER L'AUTEUR PAR DES RENCONTRES ?

Les auteurs de jeunesse sont nombreux à être sollicités pour venir dans les classes, les bibliothèques, librairies et autres salons. Un des arguments pour justifier ces actions consiste à faire sortir l'auteur de sa figure mythique et de montrer aux jeunes que les auteurs ne sont pas tous morts⁷... L'objectif visé n'exclut cependant pas des effets pervers.

La rencontre avec un auteur est présentée comme un événement, un privilège, la récompense d'un travail. Les organisateurs tirent de cette situation une reconnaissance, une valorisation d'eux-mêmes par la proximité qu'ils ont entretenus avec un auteur, un créateur. Les jeunes engagés dans un tel dispositif ne peuvent pas ignorer le statut à part et valorisé de l'auteur. Ils ont été mis en garde explicitement par l'adulte invitant, ou constatent de fait la déférence de celui-ci à l'égard de l'auteur. Ils peuvent aussi détecter chez l'auteur des signes confirmant son statut d'exception : un temps compté, de nombreuses sollicitations simultanées, une écoute flottante, etc. Dès lors, la figure de l'écrivain n'est pas démystifiée ou banalisée. Au contraire, sa position de fétiche est renforcée : l'auteur est un être à part qui ne vit pas exactement dans le même monde. Le lecteur est sous la tutelle de l'auteur tout puissant.

La nature même des rencontres avec les auteurs sont plus ou moins de nature à renforcer la figure mythique de l'auteur. C'est sans doute particulièrement le cas quand les rencontres sont fugitives, uniques (non répétées), peu préparées et présentées aux jeunes comme un moment exceptionnel. La demande d'autographes de la part des jeunes peut être un indice de la manière dont ils envisagent l'auteur. Sa signature est en effet la preuve de la rencontre d'une « personnalité » (quelqu'un de reconnu) singulière. Elle forme en effet la trace scripturale de la singularité, de même que la photo du visage en offre la trace iconique. Longtemps modalité de la distinction sociale de la littérature, la figure de l'écrivain est désormais devenue l'emblème de la singularité socialement reconnue. L'écrivain n'est pas seulement un artiste reconnu pour sa production, il incarne le désir de singularité en vigueur dans nos sociétés.

L'EVIDENCE DU PLAISIR

⁶ P. Bergougnieux, « Comme des petits poissons » in H. Zoughebi (dir.), *La littérature dès l'alphabet*, Gallimard Jeunesse, Paris, 2002., p. 50.

Les discours sur la lecture et les actions de médiation de cette pratique envisagent la lecture comme une activité source de plaisir. C'est sur ce registre que se vit (ou doit se vivre) la lecture. Le succès rencontré par le texte de D. Pennac intitulé *Comme un roman*⁸ tient à sa capacité à exprimer un air du temps en vigueur dans le monde du livre : la lecture n'est pas (plus ?) une activité rébarbative et contraignante, elle relève de la sphère du plaisir. Ne parvenant plus à s'imposer par la puissance de l'institution chargée de la transmettre (l'École), la lecture reçoit sa légitimité, son bien fondé, de sa participation aux plaisirs offerts par l'existence. Face à la désacralisation du discours strictement institutionnel, le thème du plaisir se nourrit de l'importance accordée aux individus dans notre société. Loin de l'abstraction de l'institution, le plaisir renvoie à des individus concrets, acteurs valorisés de notre société

Le plaisir de lire est devenu une norme, un modèle dominant du vécu de la lecture. Il se transforme en objectif pédagogique pour les parents qui se demandent comment donner « le goût de lire » à leurs enfants. Les éditeurs de livres et revues pour la jeunesse exploitent cette attente parentale en proposant une abondance de supports de lecture attrayants (*J'aime lire* en est l'exemple le plus ancien et reconnu). Les enseignants aussi se mobilisent pour atteindre cet objectif et mettent en place des actions de toutes sortes pour y arriver (Grand Prix des jeunes lecteurs, Défis lecture, rencontres avec des auteurs, etc.). Les bibliothécaires entendent faire entendre leur voix en faisant valoir que ce sont elles qui ont été pionnières dans ce mouvement de valorisation du plaisir de lire⁹.

Au total, les voix ne manquent pas qui entonnent la chanson du plaisir de lire. Mais qu'en est-il des enfants eux-mêmes ? Comment perçoivent-ils la lecture ? Le plaisir est-il effectivement le registre dans lequel ils vivent la pratique ? A quoi le plaisir est-il conditionné ? Ce discours n'est-il pas surtout performatif ? Ces questions sont rarement posées et les discours dominants définissent comment les jeunes devraient vivre la lecture plutôt qu'ils analysent les paroles des jeunes eux-mêmes¹⁰. Un rapport magique aux textes domine : le plaisir de lire naîtrait d'un choix judicieux de livres. Il suffit d'aider les parents à soumettre leurs enfants aux « bons » livres pour que naisse le plaisir... C'est le sous-bassement à de nombreuses activités de l'édition jeunesse visant les parents. Par exemple, en cette rentrée 2005, la brochure *Animax* de l'École des loisirs diffusée dans les écoles primaires présentent le sujet en ces termes : « Votre enfant commence à lire tout seul. Mais le fait-il avec plaisir ? A-t-il appris à aimer lire ? Animax est une sélection de livres tentateurs : des albums en couleurs, des contes et des premiers romans, spécialement choisis pour donner le goût de la lecture ». Il faut des livres choisis avec soin pour que le plaisir émerge, condition d'un épanouissement des enfants comme lecteurs. La même démarche est celle qui préside au récent ouvrage de R. Causse¹¹ qui recense la production éditoriale pour aider les parents à s'y retrouver.

Nombreux sont les jeunes à entretenir un rapport à la lecture conforme au modèle dominant du plaisir. Il reste que cela suppose des conditions particulières. F. de Singly avait montré comment la maîtrise des compétences

⁷. Pour une réflexion sur ces rencontres, Cf. C. Garcia-Debanc, « La rencontre avec un écrivain : quels enjeux, quelles compétences, quelles activités ? » in P.-M. Beaude, A. Petitjean et J.-M. Privat (dir.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Université de Metz, Metz, 1996., pp. 331-346.

⁸. On remarque l'association du plaisir avec la catégorie des « romans ». Elle domine dans le monde de la lecture jeunesse : dans l'évocation de leurs lectures d'enfance, les auteurs du guide *Aimer lire* sont peu nombreux à faire référence à des documentaires (3 sur 31). Le sensible témoignage de F. Place (« Un plaisir d'enfance » in H. Zoughebi (dir.), *Op. Cit.*, pp. 209-215) apparaît comme une exception.

⁹. Que l'on pense notamment à G. Patte qui publie *Laissez-les lire !* en 1978.

¹⁰. La situation ne semble pas meilleure aujourd'hui qu'avant. La version du guide *Aimer lire* de 1982 intègre trois « rencontres avec des enfants » alors que la version de 2004 ne donne pas à entendre la voix des jeunes.

¹¹. R. Causse, *Qui lit petit lit toute sa vie*, A. Michel, Paris, 2005.

techniques de la lecture se révèle indispensable à l'émergence du sentiment du plaisir ¹². L'enquête récente sur les 6-14 ans confirme l'actualité de cette analyse ¹³. La chanson du plaisir ne peut être reprise que par ceux qui disposent d'une maîtrise technique suffisante. Les autres sont loin de pouvoir éprouver un puissant plaisir à la lecture quand il leur faut plus d'un quart d'heure pour déchiffrer une page de livre ! La chanson du plaisir se révèle donc inappropriée pour conduire les lecteurs fragiles à cette pratique. Elle paraît même blessante en ce qu'elle jette la lumière sur la distance à la norme dominante.

Le plaisir émerge aussi plus aisément dans un environnement culturel qui partage la norme et les conditions de la conformité à celle-ci. L'évidence du plaisir de lire est sociologiquement problématique. Elle émane de groupes sociaux dominants qui tendent à universaliser le rapport à la lecture en imposant leur norme. Ecrire : « si la société dans laquelle on vit est inapte à vaincre l'inégalité, il en est une qui nous regarde avec égalité, devant laquelle nous sommes égaux, c'est la littérature » ¹⁴ relève de la croyance du zélateur. Il existe bien des inégalités sociales face à la littérature (accès, discussions autour, goût) et affirmer le contraire revient à vouloir faire de son rapport particulier à la littérature la forme unique. En sociologie aussi les faits sont têtus... Ils se heurtent ici à ce que J.-M. Privat désigne élégamment sous l'appellation d' « idéologie de la grâce culturelle et la communion lectorale » ¹⁵.

A l'encontre de l'universalité du plaisir de lire, on observe des variations sensibles dans le rapport des filles et des garçons à la lecture. Les premières lisent davantage, parlent plus souvent de leurs lectures dans leur entourage amical ou familial et lisent plus volontiers des livres ¹⁶. Tous ces éléments conduisent les filles à vivre plus souvent la lecture sur le mode du plaisir sans compter la féminisation des médiateurs (enseignants, bibliothécaires, libraires) et le rôle particulier de la mère dans le rapport à la lecture. La pratique se charge des caractéristiques sociales dominantes de celles qui s'y livrent. Se crée alors un double effet d' « appel » pour les filles et « repoussoir » pour les garçons. Bien sûr ces derniers peuvent-ils faire l'expérience du plaisir de lire mais ils seront plus rares et le cultiverons moins parce qu'il ne relève pas au même point de l'ordre de l'évidence.

L'universalité du plaisir de lire peut aussi être discuté du point de vue de sa distribution sociale. « Si l'on considère, comme de nombreuses enquêtes empiriques tendent à le corroborer, que le mode populaire dominant d'appropriation des textes est caractérisé par la recherche d'ancrages extra-textuels et la permanence d'un rapport pratique à la lecture, on peut se demander quel usage peuvent faire ceux qui sont les plus éloignés de la lecture cultivée de dispositifs fondés sur des modes d'articulation complexes entre différents niveaux de lecture » ¹⁷. Les conditions sociologiques de la réception de la lecture comme plaisir ne sont pas toujours réunies.

LA LECTURE : UN PLAISIR OU UN MAL NECESSAIRE ?

Contrairement à ce que de nombreux discours prétendent, le plaisir n'est donc pas consubstantiel à la lecture. Il apparaît dans certaines conditions techniques et sociologiques qu'il faut connaître si l'on cherche à le promouvoir. Chercher à convertir des jeunes au plaisir de lire s'ils n'ont pas réuni les conditions de son

¹². F. de Singly, « L'engagement dans la lecture chez les collégiens : inégal et fragile » in J.-M. Privat, Y. Reuter (dir.), *Lectures et médiations culturelles*, Maison du livre, de l'image et du son, Villeurbanne, 1991, pp. 99-114.

¹³. S. Octobre, *Op. Cit.*, p. 226.

¹⁴. F. Delay, « La littérature ou l'égalité » in H. Zoughebi (dir.), *Op. Cit.*, p. 28.

¹⁵. J.-M. Privat, « L'institution des lecteurs » in *Pratiques*, n°80, décembre 1993, p. 9.

¹⁶. Cf. S. Octobre, *Op. Cit.*, pp. 228-232.

émergence revient à leur infliger une marque supplémentaire d'infériorité en les plaçant dans une situation dans laquelle ils ne peuvent pas éprouver ce qu'ils devraient. On risque alors de déclencher un rejet supplémentaire. Ainsi Patrick, collégien redoublant et qui rejette l'école ¹⁸, se défend pour justifier son absence de goût pour la lecture : « J'aime pas lire et je sais pas lire... c'est pour ça que j'aime pas lire... si je sais lire mais je bégaye quand je lis... J'aime pas lire.. ça va rien changer.. j'aime pas.. j'aime pas ! On peut rien y faire..(...) On va pas aimer ce qu'on n'aime pas... impossible. J'aime pas lire.. lire c'est pas ma nature ». Il ne connaît pas l'expérience du plaisir de lire notamment du fait d'une maîtrise lacunaire de la technique de déchiffrement. Il doit alors se débattre pour justifier son écart à la norme du goût pour la lecture. Cela le pousse à durcir sa position en la naturalisant : il n'a pas reçu le gène de la lecture ! Ce durcissement a pour conséquence de rendre encore plus improbable son entrée dans la lecture. La chanson du plaisir a, dans ce cas, eu un effet exactement opposé à celui de la promotion de la lecture. Elle a aussi pour conséquence de priver Patrick des profits scolaires de la maîtrise de la pratique. Si la lecture peut être une source de plaisir, c'est aussi une condition du succès dans la scolarité. Quand le plaisir n'est pas au rendez-vous, il est sans doute préférable de renoncer à l'enchantement contre-productif et de tenir un discours de vérité : à défaut d'un plaisir, la lecture est un mal nécessaire pour accéder au marché du travail.

Ce discours présente l'avantage de dissocier l'acquisition de la technique du goût. Certains jeunes n'accèdent pas à la technique car ils ne sont pas en position d'accéder au goût du fait de leur environnement culturel (absence de livres et de lecteurs dans l'univers familial). La chanson du plaisir touche la personne du lecteur potentiel. Si Patrick répète à maintes reprises qu'il n'aime pas lire c'est pour revendiquer sa personnalité en tant qu'elle est en rupture avec la norme qui lui est imposée. Il illustre l'affirmation de Don Quichotte : « La reconnaissance que l'on doit pour les bienfaits reçus est une entrave au libre épanouissement de l'esprit » ¹⁹. A devoir apprécier la lecture présentée comme un bienfait, il en vient à douter de lui-même. Il n'éprouve pas de plaisir à la lecture mais tient à s'affirmer plus positivement : « Je veux plus lire... c'est chiant... on a d'autres trucs à faire de plus intéressants ! (...) Je m'amuse ! Je vais en ville, je joue aux jeux vidéo... j'écoute de la musique, je regarde la télé ». Il sait faire l'expérience du plaisir mais pas à travers la lecture. La lecture comme mal nécessaire est compatible avec ces autres plaisirs. Cela permet de ne pas placer en porte-à-faux les jeunes qui rencontrent des difficultés dans l'acquisition de la technique de lecture.

LE PLAISIR EST-IL SOLUBLE DANS L'INSTITUTION ?

La constitution progressive de la lecture comme enjeu de société se traduit et s'accompagne d'une implication des institutions dans la promotion de cette pratique. La chanson du plaisir bénéficie de la puissance des institutions : Ecole, bibliothèques, éditeurs, etc. Le ralliement relativement récent de l'Ecole à cette conception de la lecture confère à la chanson du plaisir un caractère unanime. Les nuances entre Ecole et bibliothèques, quand elles existent encore, ne sont pas perçues par les jeunes.

Le plaisir de lire est présenté comme profondément personnel. C'est la rencontre d'un texte avec un lecteur dans leurs singularités respectives. La chanson du plaisir, en tant que discours institutionnel, ne risque-t-elle pas de rendre impossible la rencontre ? La question peut trouver un début de réponse en raisonnant par analogie avec

¹⁷. J.-L. Fabiani, « Le plaisir et le devoir : remarques sur la production et la réception de livres destinés à la petite enfance » in *La revue des livres pour enfant*, n°163-164, été 1995, p. 72.

¹⁸. Pour une présentation plus complète, Cf. C. Poissenot, *Les adolescents et la bibliothèque*, BPI/ Centre G. Pompidou, Paris, 1997, pp. 226-232.

l'amour et le couple. De nos jours, le mariage pâtit du désir de nos contemporains de vivre ensemble au nom de l'amour. Il jette un doute sur la réalité de l'affection entre les conjoints du fait du souvenir plus lointain des temps où il réglait les alliances entre lignée sans tenir compte des sentiments. Si on transpose ce raisonnement pour la lecture, on peut en effet comprendre que l'institutionnalisation de la chanson du plaisir menace l'expérience effective du plaisir. Le plaisir découle-t-il effectivement de la rencontre singulière avec un livre ou de la nécessité de vivre la lecture conformément à la norme dominante ? La méfiance et la distance de nos contemporains à l'égard des institutions et leur attachement à l'individu libre de ses appartenances fragilisent leur croyance dans les discours normatifs institutionnels. Le risque existe de voir certains jeunes se détourner d'autant plus de la lecture que les institutions les y poussent. De même que la diffusion du sentiment de l'amour s'est diffusé par opposition au mariage, de même le rejet de la lecture pourrait s'alimenter de la profusion et de l'unanimité des discours incitant à la lecture-plaisir. Il resterait alors à espérer (pour les défenseurs de la lecture) qu'advienne l'équivalent de la situation actuelle de l'amour qui est entré dans le mariage à savoir que la lecture personnelle s'accommode des discours institutionnels sur la pratique.

MEDIATION ET ALTERITE

De nombreux discours sur la médiation mettent l'accent sur le caractère technique de cette activité. Cette activité ne relèverait pas de l'improvisation, elle supposerait juste la maîtrise de certaines techniques spécifiques. Nous voulons montrer que la médiation est une forme de rapport social dans lequel se joue une certaine conception de l'altérité. A travers la médiation, c'est une conception de l'ordre social qui est en travail.

UN MISERABILISME DOMINANT

Quelle que soit la manière dont ils sont désignés, les quartiers dans lesquels sont conduites les activités de médiation se caractérisent par une forte concentration de catégories populaires. Les espaces urbains plus résidentiels (c'est-à-dire peuplés d'une proportion plus large de classes moyennes et supérieures) donnent moins lieu à mise en place de tels dispositifs. Dans ces conditions, l'activité de médiation apparaît comme une des modalités des relations entre une institution publique (un équipement culturel) et les classes populaires. Dans leur réflexion sur les l'étude des cultures populaires ²⁰, J.-C. Passeron et C. Grignon identifient deux écueils récurrents. Le « populisme » consiste à minimiser la situation de domination dans laquelle elles se trouvent. Leur analyse comme une culture particulière et cohérente ne doit pas faire oublier qu'elles sont prises dans une hiérarchie sociale qui les dévalorise. De façon complémentaire, le « misérabilisme » repose sur une vision des classes populaires mettant l'accent uniquement sur leur situation de domination. A porter le regard principalement sur leur position dominée, on en oublie qu'elles forment une culture spécifique et cohérente. La tentation du misérabilisme se traduit par une perception négative : les classes populaires sont alors perçues à travers leurs manques ou leur écart aux normes.

¹⁹. M. de Cervantès, *Don Quichotte de la Manche*, Tome 2, Le Seuil, Paris, 1997, p. 460.

²⁰. C. Grignon, J.-C. Passeron, *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, EHESS/Gallimard/Le Seuil, Paris, 1989.

L'activité de médiation autour de la lecture fait une large place à une représentation misérabiliste des classes populaires. Par exemple, une représentante de la DLL commence un article sur les « médiateurs du livre » par cette phrase : « L'accès des populations défavorisées à la lecture est une priorité réaffirmée par les gouvernement successifs depuis plus de quinze ans »²¹. De façon euphémisée, les classes populaires sont désignées par leur situation « défavorisée » c'est-à-dire en termes de manque. La notion de « public éloigné », que l'auteur utilise plus loin, participe de la même opération visant à mettre l'accent sur la distance à la norme de la familiarité avec ce qu'il est convenu d'appeler la culture en conservant le même souci d'euphémisation. Dans les deux cas, les classes populaires sont présentées de façon passive (elles sont « défavorisées », « éloignées ») comme étant réduite à leur situation de domination. Il s'agit de donner « accès à la lecture » à cette population comme s'il était nécessaire de la dévaloriser pour justifier l'effort visant à transmettre un élément de la culture dominante. La situation apparaît analogue (même si la prudence s'impose bien sûr) avec celle des expositions coloniales au plus fort de la période de colonisation : il s'agissait, en donnant à voir aux occidentaux des objets (voire des représentants de ces peuples), d'administrer la preuve de leur infériorité et ainsi de justifier la coûteuse (y compris en vies humaines) entreprise coloniale. Il s'agissait à l'époque de « donner accès » à la « civilisation ». La perception négative des populations visées par les activités de médiation s'exprime dans des formulations différentes mais synonymes : « publics en difficulté », « exclus du livre », etc. Leur ignorance du livre, de la lecture et de leurs bienfaits forme le constat de départ qui justifie et conduit à mettre en place des dispositifs de médiation. Parce qu'il ne saurait y avoir de vie réellement épanouie sans la lecture, il s'agirait de se donner les moyens de la transmettre. C'est par exemple ce qui sous-tend la justification de la transmission de la littérature classique à l'école : « Pour de multiples raisons, ces textes sont en effet essentiels et si les élèves ne les lisent pas pendant leur formation, il est à craindre qu'ils ne les lisent jamais arrivés à l'âge adulte »²². Il est une urgence et une nécessité de lire et faire lire les « classiques ». Est-il en effet grave de ne pas lire les classiques ? Ceux-ci sont-ils toujours en phase avec le monde actuel ? De même, une bibliothécaire investie dans le travail de bibliothèque de rue déclare : « En mettant en place une bibliothèque hors les murs dans le XXème arrondissement de Paris, il s'agit pour elle de permettre à des enfants sans contact avec le livre de découvrir le plaisir à travers les mots »²³. L'absence de commerce avec le livre est assimilée à l'absence de plaisir avec les mots et justifie la vie de la bibliothèque de rue. Mais le plaisir des mots ne peut-il pas naître de celui de la parole, de l'oral ?

VIOLENCE ET MEDIATION

A l'automne 2005, alors que des mouvements d'émeute frappaient les banlieues des grandes villes françaises, le quotidien *La Croix*²⁴ a proposé une analyse du phénomène en le résumant dans un titre parlant : « La misère culturelle terreau de la violence ». Il s'agissait de montrer comment les violences du moment prenaient leur source dans une « misère culturelle » présumée chez ceux qui en étaient les auteurs. Une professeur de lettres en région parisienne (Catherine Henri) estime que la culture de ces jeunes « manque de récit, de rêve, de personnages. Je pense réellement que cette absence de richesse imaginaire les empêche de bien se construire ». Les journalistes poussent l'analyse : « La relation au langage s'en trouve également altérée. Un langage

²¹. A. Jogand, « Médiateurs du livre : état des lieux » in *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 43, n°5, 1998.

²². J. Magnier, « Lire les classiques aujourd'hui », *Parcours professionnel pour la lecture jeunesse*, 10-11 février 2004, Url :

²³. « Passeuse de livres » in *Manuscrit.com*. Url : http://www.manuscrit.com/Edito/invites/Pages/OctJeun_Ejarque.asp [consulté le 2 mars 2006].

appauvri, inapte à décrypter le monde, vecteur de la seule émotion, inévitablement dans l'excès, l'invective, la surenchère ». La parole est redonnée à la professeur de lettres pour achever le raisonnement : « Dans ce langage-pulsion, il y a déjà, en germe, le passage à l'acte. Emotion et émeute ont la même racine... ». Les « manques », les « lacunes », « retards », etc. ont pour conséquence de pouvoir conduire à la violence, forme ultime de l'expression publique. Rien n'est dit sur la ségrégation urbaine, les discriminations qui pèsent sur ces jeunes. Le regard qui est porté dessus est uniquement dépréciatif et ils doivent ainsi supporter une définition négative, une stigmatisation là où d'autres (hommes politiques, journalistes, personnalités médiatiques, etc.) bénéficient des projecteurs valorisants. Eux doivent faire l'expérience de l'inexistence ou de la mise en exergue de leur misère. « Mettre le feu » c'est aussi une façon de résister à cette infériorisation, à ce mépris quotidien. C'est une manière d'occuper l'espace publique médiatique, ce miroir aux alouettes...

Le travail de médiation de la lecture serait donc un outil pour prévenir la violence des jeunes les plus « éloignés » de la lecture. L'objectif est clairement présent dans certains discours sur l'illettrisme. On le trouve aussi chez des praticiens de la médiation. Ainsi la bibliothécaire du XX^e arrondissement de Paris l'affirme : « Ma mission est celle de former des adultes. J'irais même plus loin en disant que c'est une mission de citoyenneté ». L'apprentissage de la lecture et de ses plaisirs présumés serait de nature à inscrire les jeunes dans leur société et le jeu démocratique. De même, deux bibliothécaires²⁵ se réjouissent du travail d'un médiateur en ce qu'il a permis de rétablir « la paix sociale » dans une bibliothèque qui a « longtemps posé problème ». Le travail de médiation n'est donc pas seulement orienté vers la promotion de la lecture, il vise également la régulation des relations sociales dans la bibliothèque. Il s'agit d'obtenir le maintien de la définition « normale » de l'ordre social malgré la présence d'un public non familier voire rétif aux normes de comportement en vigueur dans ce lieu (silence, immobilité, etc.).

Et pourtant, malgré le travail de médiation, on doit déplorer des violences et des émeutes. C'est alors le désarroi qui prévaut : « je ne comprends pas, je suis désespérée face à cette rage »²⁶ déclare V. Dardenne, directrice de la communication et des relations avec le public de la maison de la culture de Bobigny, après les émeutes qui ont conduit à la destruction de lieux publics comme des écoles maternelles ou des bibliothèques. De même, M. Marx-Backès hésite à présenter l'expérience de médiateur à Vaulx-en-Velin alors qu'un incendie criminel a détruit une annexe et un centre social la nuit de Noël : « Il est presque impossible de se réjouir (se vanter ?) de la réussite actuelle du parcours du médiateur du livre dans ce contexte »²⁷. Elle donne l'impression que la médiation aurait été comme désavouée pratiquement par cet incendie. Et de fait, la médiation ne saurait à elle seule modifier la situation objective dans laquelle se trouve une partie de la jeunesse. Au-delà même, la médiation peut être l'occasion pour eux de faire l'expérience de leur écart à la norme.

UNE CONCEPTION DE L'ORDRE SOCIAL

La médiation de la lecture est aussi porteuse d'une certaine définition de l'ordre social. La compétence de déchiffrement de texte n'est pas seule en jeu. Au-delà de la défense de la démocratie et du refus de la violence physique, d'autres normes, d'autres valeurs sont sous-jacentes. C. Tabet nous donne à voir certains aspects de

²⁴. N°37291, samedi-dimanche 12-13 novembre 2005, pp. 8-9.

²⁵. F. Costil & A. Garden, « Une aventure et une réussite menées à Lyon » in *Bulletin d'information de l'ABF*, n°170, 1^{er} trimestre 1996.

²⁶. « La misère culturelle terreau de la violence des jeunes » in *La Croix*, Art. Cit. p. 8.

²⁷. M. Marx-Backès, « Parcours d'un médiateur à Vaulx-en-Velin » in *Bulletin d'information de l'ABF*, n°170, 1^{er} trimestre 1996.

cette conception dominante de l'ordre social : « Moyen d'insertion, source d'information et de plaisir, construction d'un patrimoine culturel, découverte de nouveaux horizons : voilà bien des raisons de développer la lecture et d'avoir un rôle actif dans la recherche de nouveaux publics, que nous appellerons des lecteurs « éloignés » de l'offre habituelle »²⁸.

- l'insertion sociale recouvre deux dimensions. La première concerne l'insertion économique c'est-à-dire la possibilité de prendre part au processus productif et aussi à la consommation. Par ces moyens les individus participent à la vie de notre société à travers les valeurs du travail et de l'acquisition de biens. La deuxième dimension est transversale : est inséré celui qui connaît et se soumet aux normes en vigueur dans sa société. En filigrane des activités de médiation se trouve ce double enjeu d'insertion sociale.
- L'information : les individus construisent leur appartenance à notre société à travers la connaissance et mise à jour de certaines informations. Ignorer certaines informations serait prendre le risque de ne pas être en mesure de comprendre, d'agir et de participer au monde comme il se donne à voir.
- Le plaisir de la lecture : il est valorisant de se livrer à l'activité de lecture en respectant cette norme. Plus largement, c'est le plaisir suscitée par l'œuvre d'art qui est valorisé. Ainsi, concluant un article sur les bibliothèques de rue, C. Vitrant estime que les militants d'ATD Quart Monde se battent « pour que les plus démunis aient accès au savoir et au beau »²⁹. La notion de « beau » correspond à l'universalisation de références culturelles étrangères au monde de « la rue ». De fait, la médiation impose alors un rapport à l'écrit qui tend à ne pas le cantonner à sa dimension instrumentale là où il est d'abord perçu comme tel chez ce public.
- Un patrimoine culturel : l'écrit est non seulement source de plaisir c'est aussi le support d'un héritage valorisé. Il serait l'outil de formation de références partagées entre générations actuelles et passées. Il existe des œuvres qui soutiennent une culture commune. Promouvoir la lecture revient alors à chercher à construire un espace commun aux membres d'une société. Reste à poser la question de savoir quelles sont les références qui entrent dans cette culture commune et qui sont ceux (individus et institutions) qui sont en position de faire le tri.
- Découvrir de nouveaux horizons : les discours misérabilistes sur les publics « éloignés » de la lecture insistent très souvent sur l'enfermement dans lequel ceux-ci seraient. L'enfermement est d'abord physique : « leur monde se limite à la maison, à la rue et au magasin de proximité »³⁰. Mais ils le sont aussi dans « leur quotidien ». Par contraste, il est ainsi valorisé de rompre avec son cadre habituel de vie, notamment quand il est perçu comme étroit. Indirectement il s'agit de montrer que ce mode de vie reclus n'est pas « normal » et qu'au contraire, la vie (la vraie ?) suppose la mobilité, l'ouverture d'esprit, la disponibilité à d'autres définitions de soi, etc.

UNE REPRESENTATION DE L'INDIVIDU

A travers le travail de médiation de la lecture émerge une certaine conception de l'ordre social. On peut aussi déceler une certaine représentation de l'individu. La promotion de la lecture et la manière de le faire donnent vie à une figure particulière de l'individu. Quels en sont les contours ?

²⁸ C. Tabet, *La bibliothèque « hors les murs »*, Paris, Ed. du Cercle de la Librairie, 2004, p. 45.

²⁹ C. Vitrant, « Sur les pavés, les livres » in *La culture pour en sortir*, Télérama hors série, janvier 1996, p. 35.

D'abord, la promotion de la lecture vise à former des lecteurs c'est-à-dire des individus en mesure de se lancer dans un rapport personnel au livre. La lecture collective et à haute voix ne serait qu'un moyen de faire parvenir à la pratique individuelle. La lecture serait donc une activité qui ferait apparaître la figure de l'individu comme se détachant de ses appartenances. Il lit et s'affirme comme individu ce faisant. R. Chartier ³¹ décrit bien à travers l'exemple de Montaigne quel rôle la lecture, dans une pièce séparée du domicile, peut être le moyen pour l'individu de s'affirmer contre ses occupations publiques et familiales. La diffusion du modèle de la lecture silencieuse n'est donc pas sans rapport avec celle de l'individu revendiquant une certaine liberté dans la manière de définir son existence.

Ensuite, l'individu qui se dévoile dans les discours sur la lecture est autonome. La maîtrise de la lecture doit lui permettre de tendre vers cet objectif faute d'éprouver « la honte de ne pas être autonome »³². Le fait de risquer de devoir ressentir de la « honte » est bien le révélateur de la norme qui se trouve imposée par le discours même qui en décrit l'existence. L'individu doit être autonome, affranchi de ses appartenances communautaires. Cette conception dominante de l'individu se heurte à certaines résistances dans des fractions étroites de la population. Par exemple, les « jeunes en bandes » accordent beaucoup moins d'importance à la valeur de l'autonomie individuelle car ils se soumettent et soumettent les autres à la loi du groupe. L'incompréhension suscitée par les émeutes de l'automne 2005 réside pour une part dans la découverte de l'écart de ces jeunes avec la norme dominante (et de ce fait pensée comme effective) de l'autonomie individuelle.

L'autonomie de l'individu va de pair avec l'idée d'une « construction de soi ». Les individus ne seraient plus seulement construits par leurs origines, ils auraient à se construire eux-mêmes en choisissant leurs appartenances, leurs références, leurs comportements, etc. Nombreux sont les discours sur la lecture qui mettent en avant la capacité de se construire par son entremise. C'est ainsi par exemple que certains valorisent la poésie et sa différence avec « l'utilitaire » : « cette autre chose qu'il faut donner à chacun pour l'aider à se construire est bien ce que peut livrer la littérature »³³. La lecture de fiction aurait ainsi la capacité d'introduire les individus (et notamment les jeunes) dans un monde qui leur serait propre. Ils pourraient ainsi comme prendre possession d'eux-mêmes. « Tout médiateur, en transmettant des biens culturels, donne à un enfant, un adolescent, un adulte, l'opportunité de se saisir de quelque chose qui lui permettra peut-être de se dire, comme Norge : « heureusement qu'on est nombreux à êtres seuls au monde » ; il lui ouvre la possibilité d'y trouver un écho, mis en forme de façon articulée et esthétique, de régions de lui-même qu'il n'avait su dire ; de découvrir une métaphore, une version transposée de sa propre histoire, de ses souffrances ou de ses désirs, qui lui permettront peut-être de retrouver des émotions enfouies, de les symboliser, d'élaborer une distance ; il lui donne la chance de s'adonner à la rêverie, sans laquelle il n'est ni pensée, ni créativité »³⁴. La construction de l'identité passerait par un processus de « révélation »³⁵ d'une identité, jusqu'à présent latente, à travers la confrontation avec des œuvres de fiction. La promotion de la lecture prend donc place dans ce mouvement d'« invention de soi » qui est devenu une conception dominante de l'individu dans notre société. Il reste que la construction de soi suppose la

³⁰. C. Vitrant, « Sur les pavés... », Art. Cit., p. 33.

³¹. C. Chartier, « Les pratiques de l'écrit » in P. Ariès, G. Duby (dir.), *Histoire de la vie privée* (t. 2), Ed. du Seuil, Paris, 1986, pp. 135-138.

³². Y. Boissarie, « Vaincre l'humiliation » in *La culture pour en sortir*, Télérama hors série, janvier 1996, p. 37.

³³. N. Donikian, F. Foulquier, D. Macé, « Entre intime et social, l'empreinte des mots et des images » in H. Zoughebi (dir.), *La littérature dès l'alphabet*, Op. Cit., p. 123.

³⁴. M. Petit, « Lecture et relations » in *Journée d'étude de l'Association des Directeurs de Bibliothèques Départementales de Prêt*, Vannes, 12 novembre 2003.

³⁵. Cette notion est développée chez F. de Singly, *Le soi, le couple et la famille*, Nathan, Paris, 1996.

détention de ressources. Pour s'inventer, il faut en avoir les moyens et ceux qui ne les ont pas sont tentés de regarder de loin cette conception de l'individu et affirment qu'ils sont qui ils sont ³⁶. Les discours sur la lecture sont donc porteur d'une conception de l'individu qui se présente comme universelle alors qu'elle est simplement dominante. La médiation de la lecture a partie liée avec ce processus identitaire devenu central dans notre société. Elle est un vecteur parmi une multitude d'autres de cette conception dominante de l'individu.

Conclusion

A travers ce long développement, nous avons mis en évidence certaines caractéristiques des discours et pratiques de médiation de la lecture. Cette activité n'est pas neutre au sens où elle serait détachée de toute définition arbitraire de la lecture mais également des normes et valeurs sociales. Certes on trouve parfois chez certains théoriciens et médiateurs une conscience de l'imposition de conventions. Sur la lecture par exemple, la bibliothécaire de rue du XXème arrondissement fait preuve d'une lucidité sur les lectures des jeunes : « Souvent, les adolescents avouent qu'ils ne lisent pas, alors qu'ils passent des heures à lire des revues spécialisées, sur le sport, la musique, etc... Et souvent, ce sont des revues relativement complexes par le vocabulaire qu'elles emploient ou les idées qu'elles véhiculent » ³⁷. A. Kupiec explique de son côté que le travail de médiation suppose une formation qui doit aussi comporter une prise en compte « des aspects culturels et sociaux » en mettant l'accent « sur la sociologie des publics et de la lecture notamment dans ses aspects communautaires » ³⁸. Mais ces éléments apparaissent marginaux et le sentiment qui domine est bien celui d'une forme d'ethnocentrisme dans l'activité de médiation de la lecture. De ce point de vue, il n'y aurait pas beaucoup de différence avec l'analyse que J. Hébrard effectuait à propos des bibliothèques populaires du XIXème siècle : « faire lire c'est introduire le lecteur dans l'univers du livre et non faire entrer le livre dans l'univers du lecteur » ³⁹. On pourrait parler d'une acculturation à sens unique. Si elles sont « hors les murs », les bibliothèques demeurent intactes dans leur contenu et leur conception. Par exemple, selon les bibliothécaires de Lyon, il s'agit « de convaincre et faire en sorte que chacun trouve sa place dans le monde des bibliothèques et dans le monde plus large et essentiel de l'éducation » ⁴⁰. Le travail de médiation ne remet pas en cause la définition de la culture dans le cadre des relations de domination entre groupes sociaux. La culture et la lecture n'échappe pas à ce processus de hiérarchisation sociale. La médiation apparaît ainsi comme une tentative pour le faire disparaître sans sembler y parvenir.

³⁶. C'est le mérite de J.-C. Kauffman de nous le rappeler dans *L'invention de soi*, A. Colin, Paris, 2004.

³⁷. « Passeuse de livres », Art. Cit.

³⁸. A. Kupiec, « Les médiateurs du livre, analyse des activités » in *Bulletin d'information de l'ABF*, n°170, 1^{er} trimestre 1996.

³⁹. J. Hébrard, « Les nouveaux lecteurs » in H.-J. Martin, R. Chartier (dir.), *Histoire de l'édition*, t.III, PROMODIS, Paris, p. 495

⁴⁰. F. Costil & A. Garden, « Une aventure et une réussite menées à Lyon », Art. Cit.