

Les 2^{èmes} Assises Nationales de la Lecture

LE COLLOQUE

L'ÉCOLE, UN PARTENAIRE PRIVILÉGIÉ

L'exemple des BCD

Jean-Marie PRIVAT
Professeur à l'Université de Metz
Faculté des Lettres et Sciences Humaines

"L'USAGE DES BIBLIOTHÈQUES FAIT PARTIE DE L'ÉDUCATION"¹

Je voudrais aborder le thème de ces Assises sous l'angle de la coopération entre l'École et la Bibliothèque.

Certes, le monde scolaire et celui des bibliothèques publiques coexistent depuis au moins 100 ans, en France du moins ; ce n'est pourtant que très récemment que les uns et les autres ont souhaité connaître l'état réel et actuel de leurs relations. Le but est d'engager une collaboration plus éclairée qui ne se limiterait pas à un service routinier et à sens unique, l'ambition est de développer un véritable partenariat pour faire œuvre commune.

À l'origine de cet objectif éducatif il y a probablement un postulat professionnel partagé : "L'usage des bibliothèques fait partie de l'éducation". Plusieurs raisons me paraissent expliquer l'intérêt actuel de cette maxime.

Les questions de démocratisation de la lecture et par la lecture présentent aujourd'hui une puissante légitimité culturelle, scolaire et politique (beaucoup plus que l'écriture). D'où l'idée :

- de chercher en commun, entre médiateurs de la culture écrite, une solution adaptée au déclin relatif des pratiques juvéniles de lecture (source présumée d'échecs à l'école).

- de lutter ensemble contre la concurrence des formes de culture très prisées par la jeunesse mais qui ne passent pas par le livre.

- à l'intérieur même de l'école, les défenseurs de la culture du livre souhaitent sans doute faire des alliances nouvelles et "modernistes" pour résister de façon plus dynamique à la dévalorisation structurelle de la lecture, au moins au sens habituel ou traditionnel du terme (sur le marché scolaire lui-même - et au-delà professionnel - les enjeux les plus forts sont autour des maths et des cursus scientifiques).

De plus, les alliances avec un groupe socioprofessionnel "cousin" permet d'ébaucher un rapport revivifié au métier. Le travail collectif en réseau est probablement un nouveau mythe (re-)mobilisateur fait d'échanges, de confiance et de soutien mutuel dans une logique inter-institutionnelle souvent à inventer localement. Cette marge d'initiative permet aux "professionnels" de l'enfance de manifester leurs compétences mais elle suppose évidemment des individus "flexibles", capables de modifier leurs pratiques, de négocier les savoirs à

¹ E. Morel, *La librairie publique*, Paris, A. Colin, 1910. Sur ce pionnier on pourra lire *Eugène Morel et la lecture publique* portrait et choix de textes par J.-P. Sequin, *Études et recherches*, Centre G. Pompidou, B.P.I., Paris, 1994.

enseigner et leurs modalités d'apprentissage².

CETTE ORIENTATION PARAÎT D'AUTANT PLUS "NATURELLE" QU'ELLE CORRESPOND :

1 - au nouveau statut du lecteur : le lecteur moderne est un lecteur extensif et les ressources des bibliothèques sont réputées aptes à satisfaire ou à susciter ses besoins documentaires polymorphes (que l'édition contemporaine ne cesse de stimuler).

2 - aux dispositions cultivées et aux propensions personnelles des enseignants : ils sont, relativement aux autres catégories socioprofessionnelles de la population, nettement plus nombreux à s'inscrire en bibliothèque et à fréquenter les médiathèques, à titre privé.

On peut estimer aussi que du côté des enseignants la sortie à la bibliothèque (puisque c'est dans ce sens que se fait la rencontre le plus souvent) participe d'un mouvement pédagogique plus général fait d'ouverture relative sur l'extérieur de l'école. Cette politique éducative ne voudrait pas négliger les opportunités de familiarisation culturelle ni oublier les exigences de formation du jeune lecteur citoyen de sa cité, dans sa cité.

D'ailleurs, le législateur accompagne et encourage ce type d'interaction avec la société réelle puisque la *Loi d'orientation sur l'éducation* (1989) parle de "*concertation avec les collectivités territoriales*", autrement dit ici de reconnaissance et de travail avec les partenaires culturels locaux.

Depuis 1984, le partenariat école-bibliothèque est nommé et officiellement encouragé. Il doit s'appuyer sur les BCD des écoles primaires et depuis 1989 il entre dans la mission des professeurs-documentalistes de collèges et de lycées d'entretenir des relations avec "*les diverses bibliothèques situées à proximité*".

Cette politique est en phase avec les lois de décentralisation de 1983 qui ont confié aux communes la gestion des écoles maternelles et primaires. Les communes sont ainsi conduites à s'investir dans la vie scolaire et parascolaire et notamment dans le développement de la lecture (plan lecture, ville lecture).

Du côté des bibliothécaires, il y a aussi une impulsion précise de l'institution elle-même. *La Charte des bibliothèques* parle en substance de "*l'indispensable organisation de la complémentarité entre les bibliothèques des établissements scolaires et celles de lecture publique*".

Cet objectif très compréhensible de rationalisation et cette ambition culturelle très noble n'excluent pas que joue à plein la logique propre à la bibliothèque en tant que service public municipal, à savoir l'accroissement et la finalisation de sa clientèle, indicateur majeur de son rayonnement et producteur parfois de son budget...

D'autant que depuis 15 ans le nombre de BM - le plus souvent dotées d'un secteur jeunesse - s'est accru de façon spectaculaire.

Cette volonté de coopération (peu prise en charge en fait dans la formation initiale ou continue des personnels) peut s'autoriser enfin des travaux des pédagogues du développement culturel et des sociologues de la lecture.

Dès 1970, Jean Hassenforder publiait une thèse importante intitulée *La bibliothèque comme institution éducative* et la recherche en sciences humaines a suffisamment démontré que le

² pour un aperçu rapide de ces problèmes et sur les différentes "postures professionnelles" chez les professeurs de français par exemple, voir L. Demailly *Du côté des professeurs de français : quel rapport au métier ?*, *Le Français aujourd'hui*, n°111, pp.53-61.

temps du lecteur déborde largement le temps de la lecture proprement dite, que les actes du lecteur s'appauvrissent d'être réduits à un acte de pure lecture scolaire, bref que la socialisation culturelle outrepassse les murs de la classe et qu'elle rencontre des obstacles divers (techniques ou cognitifs, sociaux, culturels, symboliques), en tout cas qu'elle nécessite un apprentissage.

Voilà en quelques mots le contexte institutionnel et professionnel, théorique et didactique dans lequel s'inscrivent les résultats de l'enquête dont je vais rendre compte rapidement.

En 1993, la Fédération Française de Coopération entre Bibliothèques (avec le soutien du Ministère de l'Éducation nationale et du Ministère de la Culture) a mené une importante enquête nationale ; j'ai assuré la coordination scientifique de ce travail. Cette enquête par questionnaire visait à cerner la nature et les enjeux de la coopération mais aussi les attentes et les représentations des deux partenaires, l'Éducation nationale (écoles primaires, collèges et lycées) et les bibliothèques publiques (municipales et départementales).

Il n'entre pas dans mon sujet, ici, de présenter un compte-rendu exhaustif de cette enquête³ ; je m'en tiens à un éclairage de la situation telle que nous avons pu la photographier et je me propose de réfléchir aux obstacles que rencontre la coopération entre écoles primaires d'une part, BM d'autre part. En conclusion rapide, j'esquisserai quelques propositions de travail pour améliorer cette coopération. Je précise enfin que près de 1000 écoles sur un échantillon scientifique de 2500 écoles sollicitées ont retourné le questionnaire rempli (une quarantaine de questions) ainsi que 60% des 650 bibliothèques concernées.

Je retiens quatre types de résultats, sachant que ces réponses témoignent souvent de l'existence objective ou subjectives d'interactions peu satisfaisantes entre les partenaires. Je résume d'abord ces principaux résultats avant de les commenter brièvement.

PREMIER RÉSULTAT

À l'évidence, la volonté déclarée de coopération est consensuelle mais dans les faits, elle est surtout inégale.

Les uns font plutôt preuve d'attentisme (les partenaires scolaires, majoritairement), les autres affichent un volontarisme quasi militant (les bibliothèques publiques, massivement).

Cette inégalité dans l'investissement, souvent observée, introduit un biais qui affecte sans doute le dynamisme même d'une coopération bien réelle et en constant développement, sans doute.

DEUXIÈME RÉSULTAT

Les deux partenaires souscrivent largement à l'intérêt de familiariser les jeunes avec la culture écrite - c'est du moins l'objectif dominant de la coopération - mais déjà à l'école primaire, l'intensité des liens avec les bibliothèques est très inégalement répartie tout au long du cursus et selon une logique de consumérisme culturel sur lequel je reviendrai.

TROISIÈME RÉSULTAT

À vrai dire, tout semble se passer comme si la coopération entre écoles et BM cherchait sa voie entre deux modèles différents de l'appropriation culturelle : un modèle centré sur le texte (modèle à dominante didactique, plutôt directif et doté d'un enjeu scolaire assez clairement

³ pour un aperçu rapide de ces problèmes et sur les différentes "postures professionnelles" chez les professeurs de français par exemple, voir L. Demailly *Du côté des professeurs de français : quel rapport au métier ?*, *Le Français aujourd'hui*, n°111, pp.53-61.

identifié) et un modèle centré sur le livre (modèle à dominante personnelle, plutôt libéral et culturellement plus désintéressé, plus gratuit).

Le travail de coopération consiste alors à négocier des arrangements dans la reconfiguration de ces deux modèles. Dans la plupart des cas, le moyen de limiter les conflits consiste à s'accorder sur le fait de ne pas attendre un profit trop strictement scolaire de la coopération, à laisser une grande part d'implicite, de flou, dans les apprentissages culturels concrets en jeu, à accorder enfin plus d'importance professionnelle à la médiation interpersonnelle (au rôle d'accueil et de guidage culturel) qu'à la fonction plus experte de médiation documentaire ou d'accompagnement méthodologique⁴.

QUATRIÈME RÉSULTAT

Enseignants et bibliothécaires sont assez spontanément et massivement d'accord sur la légitimité de la culture légitime et sur les visées humanistes de la coopération, mais ce consensus éthico-culturel ne saurait masquer la situation objective de concurrence coopérative. En effet, dans cette ambition partagée de développer un comportement efficace et autonome de lecteur, chaque partenaire à la fois redoute l'autre (sa puissance institutionnelle ou son dynamisme professionnel) et, dans le même temps, doute un peu de l'autre (de sa juste exception des attentes des jeunes lecteurs voire des compétences techniques réelles du partenaire).

 Quelques commentaires plus développés à présent sur chacun de ces quatre points, dans l'ordre où je les ai présentés.

Première difficulté

La coopération entre écoles et bibliothèques est donc estimée intéressante par 80 à 90% des partenaires. Il me semble cependant que l'ardeur de ce dit engagement pour le livre, pour la lecture bute sur deux réalités que les enquêtés expriment eux-mêmes.

En premier lieu, les maîtres du primaire admettent être à l'initiative de la coopération dans seulement 5% des cas et ils estiment que dans 35% des cas leur établissement est assez réservé sur la question.

En second lieu, le taux de coopération réel de la part des établissements scolaires ne dépasse pas 25%, semble-t-il. On ne peut pas dire non plus que la BCD ait un rôle moteur spécifique puisque 50% des écoles dotées à l'époque d'une BCD déclaraient coopérer; donc 50% des BCD ne coopéraient pas. Autrement dit, la BCD peut fort bien fonctionner comme un substitut de la BM, comme une BM enfantine.

Deuxième difficulté

On constate une importante discontinuité temporelle dans le travail en commun. Ce point me paraît clairement relever du paradoxe, à l'examen. En effet, on observe que les corporations sont le plus souvent à éclipses, même s'il est vrai que ces "blancs" se font davantage sentir au collège et au lycée.

Cependant, aux questions du type :

- *Estimez-vous que le projet d'école ou de zone et le "cahier des charges" de la BM devraient, l'un et l'autre, présenter obligatoirement un volet coopération entre les deux institutions ?*

et

- *Faut-il que le lien contractuel soit officialisé ?*

⁴ Pour plus d'éclaircissements, se reporter à l'article de A.-M. Bertrand, *Légitimité professionnelle et modèles d'excellence : le bibliothécaire et l'utilisateur*, *Bulletin des Bibliothèques de France*. 1995, 6, pp. 52-54.

50% des écoles primaires et 60% des BM se déclarent favorables. En ce sens, donc les esprits sont majoritairement prêts, sinon préparés, à contractualiser leurs actions par écrit.

Ce qui frappe néanmoins c'est le caractère sporadique des modalités de coopération. Lorsque l'on demande par exemple si les actions conjointes font l'objet d'un suivi font l'objet d'un suivi d'une année sur l'autre avec les mêmes élèves, 11% seulement des écoles primaires répondent positivement et 3% déclarent inscrire la coopération dans une programmation pluriannuelle.

Les bibliothécaires, de leur côté, reconnaissent qu'une fois sur deux la continuité des relations de coopération concerne les enseignants et non des cohortes de mêmes élèves.

Autrement dit, la familiarisation culturelle qui semble être l'un des principaux enjeux que les partenaires assignent volontiers à leur coopération, ne se poursuit que rarement sur la durée. Nous avons pu observer par exemple, que d'une classe à l'autre dans un même établissement (CP, CEI, CE2, etc.) il était rare qu'une coopération avec la BM soit maintenue.

Tout semble aller comme s'il suffisait, une bonne fois pour toutes, d'initier à la pratique du livre, de ces lieux d'offre, de ces codes techniques et symboliques d'accès, pour que le charme magique de la lecture fasse le reste.

Ainsi, passés les premiers apprentissages culturels, en règle générale la coopération va s'effilochant du CP jusqu'au CM2 ; d'ailleurs, le taux élevé de non-réponses aux items précis portant sur les enjeux éducatifs laisse à penser que la chaleur espérée de l'entre-soi culturel est parfois le seul mobile profond d'une coopération. Et la coopération est d'autant plus brève, ponctuelle et perlée qu'avec la visite d'inscription et de présentation "pratique" de la bibliothèque, l'emprunt est, avec la lecture sur place, la modalité dominante (de loin) des relations entre écoles et BM.

Troisième difficulté

Une autre source de difficulté, disions-nous, tient à la partition du travail culturel. Il est clair en effet que la priorité de l'école est de développer d'abord des compétences de lecture alors que celle des bibliothèques est de mettre en place des situations qui favorisent essentiellement l'activation de performances de lecteurs.

Se pose un problème de stratégie éducative : s'agit-il de familiariser agréablement les élèves aux produits de la culture cultivée écrite ou bien de se donner les moyens d'ancrer la lecture en eux, au titre d'un comportement durable, évolutif et polyvalent.

Nous avons posé les deux questions suivantes :

- *Le projet d'établissement comporte-t-il un volet concernant la maîtrise de la langue en lecture et écriture ?*

et

- *Le projet d'établissement comporte-t-il un volet concernant plus particulièrement la coopération avec les bibliothèques ?*

La confrontation des réponses apportées à ces deux questions permet d'approcher les différences de problématique entre l'Éducation nationale et les bibliothèques publiques. Ainsi, alors que 83% des écoles primaires déclarent avoir un volet lecture-écriture, 37% seulement déclarent, dans le même temps, avoir un volet coopération.

Le fait que cette mobilisation pédagogique autour de la maîtrise de la langue n'implique pas automatiquement une coopération avec les bibliothèques montre clairement que la priorité scolaire est accordée aux apprentissages techniques et textuels fondamentaux. Dès lors la coopération ne peut être tenue logiquement que comme un complément ou un supplément culturel.

Ces priorités didactiques de l'école tempèrent mais ne détruisent pas l'intérêt et le sens de la coopération. En effet, dans les objectifs de deux partenaires, arrivent très nettement en tête le développement du goût de la lecture et du plaisir de lire, l'invitation à adopter une posture

esthétique et cultivée et souvent patrimoniale devant l'écrit.

Ces résultats s'opposent à des attentes plus pragmatiques, à des enjeux plus concrets, plus directement utilitaires. Ainsi, la question suivante sur un des enjeux majeurs de la coopération "*Aider et motiver l'élève dans la réussite de ses études*" n'est retenue comme prioritaire que par 10% des écoles primaires. On peut craindre qu'une approche aussi désintéressée ne suscite... quelque désintérêt, notamment chez les élèves (et les parents de plus en plus nombreux) les plus attentifs aux rendements scolaires et professionnels de leurs investissements intellectuels.

Ce désencrage relatif par rapport aux enjeux sociaux-scolaires (lire pour le seul plaisir de lire) s'observe d'ailleurs dans nombre de réponses qui témoignent d'un intérêt secondaire accordé par exemple à la maîtrise des démarches documentaires et aux usages polymorphes de la médiathèque, dans la mise à distance des publications liées au quotidien et à l'actualité, dans la résistance à prendre en compte des attentes culturelles grand public (BD, paralittérature, magazines populaires, etc.), dans la quasi absence enfin de situations où les sociabilités juvéniles diseuses pourraient prendre corps et avoir quelque initiative (conseils municipaux des enfants entre autres) dans les espaces du livre concernés par la corporation.

Quatrième difficulté

Si la coopération, dans son principe n'est jamais critiquée, attentes et représentations de l'action partenariale sont en fait un mixte de consensus et de dissensus.

Lorsque l'on demande aux enseignants et aux bibliothécaires quels sont, de leurs points de vue, les objectifs prioritaires de leurs partenaires, un large consensus apparaît. Ainsi les uns et les autres s'accordent et se retrouvent pour travailler plus sur le livre que sur l'audiovisuel, plus sur la lecture que sur l'écriture, plus sur la bonne littérature que sur les productions moins valorisées dans le champ culturel dominant, plus sur le fictionnel que le documentaire, plus sur l'incitation directe que sur le travail de fond d'appropriation de démarches intellectuelles. En somme, plus une prestation épisodique de services et un prêt d'ouvrages qu'une éducation de lecteur à proprement parler.

Une dissonance plus ou moins feutrée mais explosive en fait est perceptible dès lors qu'on s'enquiert des effets attendus ou observés chez le partenaire.

53% des enseignants du primaire estiment par exemple que la coopération permet aux bibliothécaires de préciser leur connaissance du jeune public, d'accroître l'efficacité des bibliothèques, d'améliorer la perception du livre en lecture publique, de mieux apprécier leur vision des enseignants et de l'enseignement, etc. Du point de vue des enseignants, les retombées pour les bibliothèques sont donc nombreuses et importantes, grâce à eux...

Quand on demande aux bibliothécaires ce qu'ils pensent, eux, des effets probables ou envisageables de leur travail avec les écoles, 78% déclarent que ce travail permet rien moins que de changer l'image du livre et de la lecture à l'école. Mais 12% seulement de bibliothécaires estiment que cela rejaillit véritablement sur le fonctionnement et l'efficacité du système éducatif. On touche là à un point critique de l'interaction entre institutions : les bibliothèques publiques prétendent, ni plus ni moins, amener progressivement l'école à une véritable mutation culturelle, mais, dans le même temps, elles doutent assez fortement de l'impact réel que leurs actions en partenariat peut avoir sur le rendement propre de l'école...

Si l'on admet que le temps du lecteur ne se réduit pas au temps scolaire de lecture et si l'on reconnaît que la loi du cumul est au principe des pratiques culturelles⁵, il reste à se demander

⁵ voir, par exemple, J.-M. Privat, *L'institution des lecteurs, Pratiques* n°80, décembre 1993, pp.7-34.

comment l'on peut tenter de dépasser de manière constructive ces contradictions ou ces limites et améliorer la coopération concrète entre écoles et bibliothèques (sans perdre pour autant la dynamique de la tension relative entre partenaires).

Je ferai pour ma part 7 propositions qui ont un lien certain entre elles⁶ :

- **1 - Organiser des formations conjointes instituteurs-bibliothécaires**, formations localisées et finalistes par un rejet d'action en partenariat. Ces stages interinstitutionnels sont encore très rares (0,7% selon notre enquête) et pourtant très demandés. Ils sont sans doute l'occasion de mieux se connaître, sachant que les programmes de travail, les contraintes de fonctionnement du partenaire mais aussi les richesses réelles des apports de son institution sont très souvent méconnus.

- **2 - Inscrire cette collaboration dans la continuité d'un cursus et dans la durée institutionnelle** (sachant que les obstacles matériels à la coopération comme le manque de personnel spécialisé, le coût des déplacements en ville, les problèmes d'horaires et de calendrier pour la concertation sont eux aussi bien réels et soulignés par les partenaires). Mais l'enjeu vaut que l'on mette la main à la pâte et à la poche car les travaux des sociologues ont montré combien la fréquentation continuée des bibliothèques publiques peut favoriser un comportement de lecteurs et donc une démocratisation de l'accès ordinaire et la culture⁷.

- **3 - Diversifier les enjeux et les usages de lecture** et donc les modèles de lecteurs, ouvrir plus résolument le corpus des supports de formation et d'information. On sait que la valorisation tendancieuse du seul livre et de la seule littérature fut-elle de jeunesse, risque de disqualifier de fait des attentes et des pratiques, des usages de lecteurs par forcément rétifs au départ.

- **4 - Assurer aux écoles un fonds de documents plus important** pour permettre que se développe une coopération de style moins consumériste (58% des écoles ont des collections de moins de 500 ouvrages, tous médias confondus et 2,2% estiment que la bibliothèque d'école suffit aux activités des élèves).

- **5 - Arrêter une politique de bi-partenariat ou de multi-partenariat** avec quelques objectifs précis qui permettent d'évaluer les effets culturels et scolaires de ce travail qui n'a pas vocation à être une simple initiation aux loisirs cultivés, me semble-t-il.

De ce point de vue, un partenariat École-Bibliothèque doit éviter une double dérive. La première serait, sans penser au scénario de résignation (École d'un côté, BM de l'autre), la scolarisation de la B.M. ou à l'inverse la bibliothécarisation de l'école. La deuxième résiderait dans le fait de ne pas choisir d'objectifs dominants.

Deux exemples. La coopération a-t-elle un but essentiellement culturel (multiplier les occasions de fréquenter les œuvres par exemple), éducatif (apprendre à se comporter dans une institution) ou pédagogique (maîtriser un système d'accès au savoir) ? La coopération avec la bibliothèque vise-t-elle à être un complément, un supplément, un prolongement du travail scolaire ?

⁶ Voir aussi M. Melot, *Les recommandations du Conseil Supérieur des Bibliothèques*, Bibliothèque, école..., op. cit., pp. 179-192.

⁷ F. de Singly, *Les jeunes et la lecture*, M.E.N., dossiers Éducation et formations, 24, janvier 93, chap. VI, "Les vertus des bibliothèques", pp. 161-190.

- 6 - S'interroger sur les limites d'une politique uniment prescriptive ou volontariste centrée sur une logique de l'offre. Cette politique rencontre vite les limites de ce que J.-Cl. Passeron appelle "l'optimisme de la diffusion" dans la mesure où l'on postulerait que le besoin de lecture préexiste et ne demanderait pas à être construit par un véritable travail culturel.

Cette hyper-centration sur l'offre (sa visibilité – politique de communication - son accessibilité - des techniques d'animation culturelle aux horaires d'ouverture - sa lisibilité - la panoplie des aides à la consultation des conseils aux lecteurs -) est sûrement la limite la plus manifeste des politiques de coopération actuelles en France toujours menacées de bureaucratie administrative du sociocentrisme et du philanthropisme culturel).

Cette politique s'aveugle sur les bienfaits magiques de l'offre (à la Pennac) et tend à censurer ou à refouler la demande, autrement dit les logiques culturelles et sociales de l'intérêt et du désintérêt à la lecture. Elle tend ainsi à méconnaître la force des stratégies d'appropriation, d'évitement ou de contournement des demandeurs (de "braconnage" disait Michel de Certeau et n'évite pas toujours les phénomènes de violence symbolique).

Autrement dit, pour que des objets rencontrent des sujets il faut se donner les moyens de s'adresser à des lecteurs réels et non à un lecteur générique, car on sait bien que la lecture segmente ses publics. En somme, connaître et reconnaître (je ne dis pas "sacraliser", mais "prendre en compte" la culture des jeunes lecteurs leurs lacunes mais aussi leurs spécificités et surtout leurs préventions, leurs attentes et leurs comportements), les différents lectorats socialement et sexuellement différenciés.

Si l'on oublie cette logique de l'appropriation culturelle, la diffusion culturelle risque bien de ne profiter encore une fois qu'à ceux qui en ont le moins besoin...

- 7 - Conduire enfin des études de terrain à visée plus ethnographique que la nôtre pour cerner plus finement l'origine des blocages éventuels et comprendre l'articulation locale des logiques d'acteurs (et notamment les différents types de rapport au métier des personnels engagés bon gré mal gré dans la coopération).

Le fonctionnement des BCD serait par exemple à observer plus précisément pour comprendre si (22% estiment que oui), comment et à quelles conditions ces espaces documentaires jouent leur rôle d'interface entre lecture à l'école et lecture publique.

QUESTIONS À L'INTERVENANT ET DÉBAT

- Je suis professeur de collège et formateur IUFM. Je voudrais savoir si vous avez fait des observations particulières sur la collaboration bibliothèques/collèges et plus précisément dans les ZEP.

J.-M. Privat : L'enquête a concerné les écoles avec un questionnaire particulier et les collèges et les cycles avec un autre questionnaire assez semblable au premier mais avec un certain nombre d'adaptations liées à l'enseignement secondaire.

C'est surprenant mais il n'y a pas de différences notables et marquées en fonction des localisations géographiques rurales/urbaines, ZEP rurales/ZEP urbaines). Ceci dit, on peut noter - et c'est explicable eu égard aux impulsions qui ont été données et à la mobilisation scolaire et éducative dans les ZEP - que les actions les plus suivies se déroulent effectivement dans les ZEP. Mais pour ce qui concerne les enjeux scolaires par exemple (Est-ce que votre corporation vise à aider l'élève à mieux réussir ?) on ne note pas de différences remarquables entre des établissements culturels ou d'enseignement de centre-ville et ceux qui sont situés en ZEP. En résumé, autant qu'on puisse le constater avec un microscope comme une enquête nationale, il semble que la continuité de la coopération soit plus marquée dans les ZEP mais

que les enjeux et les objets ne soient pas tendanciellement différents.

Deuxième point. Ce que j'ai dit des écoles primaires est à entendre *a fortiori* et en forçant le trait, pour les collèges et les lycées. C'est-à-dire, sur l'axe des continuités, qu'il y a rappel d'enseignement et de pratiques quant à l'usage des bibliothèques (parce que c'est souvent dans ce sens que se fait la coopération en 6^{ème}) et puis très rapidement dégringolade. En 6^{ème}, on a des coopérations de l'ordre de 30 à 35%, en 5^{ème} de 15 % pour arriver entre 5 et 10% en 3^{ème}. Comme si, encore une fois, il était nécessaire et suffisant de vérifier des savoir-faire des élèves entrant en 6^{ème}. *A fortiori* pour les lycées et *a fortiori* pour les lycées professionnels où on estime que le temps scolaire, les programmes étant très chargés, doit être réservé à autre chose. Ce qui pose un problème de démocratisation à la culture telle qu'elle est proposée à la bibliothèque, un peu comme si il y avait intériorisation de la fatalité scolaire et sociale.

R. La Borderie : Il faut noter qu'il y a diminution de la coopération, mais aussi de la lecture et de l'intérêt pour la lecture dans les établissements. On lit plus en 6^{ème} qu'en 3^{ème}, plus en 3^{ème} qu'en 2^{nde}... La réussite aux examens laissant en déshérence tout ce qui n'est pas réussite scolaire stricto sensu.

Véronique Éberlé : *Comment associer les institutionnels à la commande d'enquêtes telles que la vôtre afin d'assurer des applications concrètes. Vous faites 6 propositions intéressantes... comment aujourd'hui ont-elles été prises en compte par les politiques dans le cadre d'un partenariat ?*

J.-M. Privat : J'ai été requis à titre d'expert pour construire ces questionnaires en reprenant la problématique d'un comité de pilotage mis sur pied par la FFCB avec le soutien des ministères de l'Éducation Nationale (Directions des écoles, collèges et lycées et DEP) et de la Culture (Direction du livre et de la lecture et DEP). Personnellement, je n'ai pas de responsabilités institutionnelles susceptibles d'assurer un suivi.

Je sais que pour les concepteurs, il s'agissait de rédiger un guide de la formation sur la coopération entre l'Éducation nationale et le monde des bibliothèques. Je ne sais pas où en est cette publication... Il n'est pas exclu que des stages aient lieu ici ou là mais je n'ai qu'une idée imprécise de la prise en compte de cette enquête par les institutions.

Gervaise Knoff : *Je suis institutrice chargée d'initier et d'accompagner des projets dans une ZEP. Vous avez fait état dans votre 4^{ème} proposition sur la complémentarité entre BCD et BM, de la nécessité d'augmenter le fonds école. Sur notre terrain, il apparaît que plus le fonds école augmente, plus les bibliothécaires estiment qu'il se substitue et que la coopération n'a plus lieu d'être.*

Ce concept de complémentarité n'est-il pas encore trop flou ?

J.-M. Privat : Je ne sais s'il est trop flou mais il renvoie à des conceptions théoriques sur ce qu'est une pratique de lecteur.

J'ai fait allusion à ce qu'on appelle en sociologie la loi du cumul culturel qui signale que plus un lecteur est expert plus il fréquente de lecteurs, plus il fréquente précocement et continûment une bibliothèque, plus il emprunte et achète de livres, etc. Si on estime que la lecture ne se réduit pas à un exercice scolaire, on peut avoir comme objectif d'insérer les jeunes lecteurs dans des lieux de lecture où il y a des discours, des imaginaires, des codes différents qui vont, dans ces interactions plurielles, scolairement et socialement situer, urbainement constituer, participer de la construction du lecteur dans sa dimension culturelle. L'attitude que vous signalez exprime une vision réductrice du développement d'une compétence culturelle.

Marie Raynal : *Je suis directrice adjointe du CRDP de l'Académie de Créteil et mon*

intervention concerne l'action que nous menons et qui s'intitule "Lire la ville". Ce qui explique ma présence ici. C'est une remarque concernant les projets lecture/écriture menés autour de ce thème de la ville. Nous recevons de nombreux projets des maternelles aux lycées. Nous les répercutons aux bibliothécaires et aux secteurs éducation et culture des villes. Nous n'avons reçu que 2 réponses de communes sur les 70 concernées et aucune des bibliothèques. Cependant je dois moduler mon propos parce que je me suis rendu compte que lorsque le projet est mené au niveau de la ville, à chaque fois la bibliothèque est intégrée. Je crois qu'une coopération n'existe que s'il y a implication de chacun dans le projet commun.

* * *