

Actes

Action culturelle et lutte contre l'illettrisme II

**L'apport de la littérature orale,
Jeunes précaires, lecteurs précaires**

Journée régionale interprofessionnelle

12 février 2008

Hôtel de Région – Montpellier





Nous tenons à remercier chaleureusement toutes les structures et tous ceux qui ont apporté leur précieuse contribution à la préparation, la réalisation de cette journée interprofessionnelle et à la rédaction des actes.

Actes

Action culturelle et lutte contre l'illettrisme II

L'apport de la littérature orale, Jeunes précaires, lecteurs précaires

Journée régionale interprofessionnelle

12 février 2008

Hôtel de Région – Montpellier

Journée organisée par la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC) Languedoc-Roussillon et le Centre ressources illettrisme régional/Centre d'animation, de ressources et d'information sur la formation en Languedoc-Roussillon (CRIR/Carif), sous l'égide de Languedoc-Roussillon livre et lecture.

Actes du colloque, mode d'emploi

Un code couleur signale les informations référencées dans l'index alphabétique.

Pour les discussions avec la salle, seules les personnes qui se sont présentées sont citées.



Sommaire

Discours d'ouverture

Fabrice Manuel, directeur de la Culture et du Patrimoine
Région Languedoc-Roussillon 5

Didier Jedliczka, directeur du Carif Languedoc-Roussillon 6

Bernard Pingaud, président de Languedoc-Roussillon livre et lecture 7

Nadine Etcheto-Tharel, conseillère pour le livre et la lecture
Direction régionale des affaires culturelles Languedoc-Roussillon 9

Conférences

Des mots dits aux mots lus : Comment la littérature orale intervient-elle dans la lutte contre l'illettrisme ?

Marc Aubaret, directeur du Centre méditerranéen de littérature orale (CMLO) 13
Débat avec la salle 26

Lecteurs précaires. Des jeunes exclus de la lecture ?

Véronique Le Goaziou, sociologue, ethnologue,
chercheur associée au Centre national de la recherche scientifique (CNRS),
laboratoire du Centre d'études sur le droit et les institutions pénales (CESDIP) 45

Table ronde

Lecture critique de l'étude de Véronique Le Goaziou

Agnès Audoin, directrice des médiathèques du bassin de Thau
Leila Acherar, chargée de mission CRIR/Carif Languedoc-Roussillon
Jean-Jacques Chauchard, professeur technique à la Protection judiciaire
de la jeunesse (PJJ)
Débat avec la salle 57
66

Annexes

Ouvrages de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) 76
Études sur l'illettrisme (non exhaustif) 76
Lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire 76
Ateliers d'écriture 77
Auteurs cités 77
Maisons d'éditions citées 78
Associations représentées 79
Adresses et liens utiles 80





Fabrice Manuel

directeur de la Culture et du Patrimoine
Région Languedoc-Roussillon

Bonjour, vous attendiez Patrick Malavieille. Il a été retenu sur une urgence ce matin. Il avait souhaité absolument être là aujourd'hui. Vous savez que c'est un thème qui lui tient à cœur.

L'année dernière, il était présent à la première journée qui avait été montée, et, très régulièrement, il échange avec les services de la Région et les services de l'État sur ces sujets-là pour montrer son attachement à toutes les actions que vous pouvez mener. Toutefois, son actualité électorale l'oblige parfois à être absent des endroits qu'il aime.

Pour la Région, c'est un moment important, car c'est la première fois qu'une manifestation sur l'illettrisme est portée par Languedoc-Roussillon livre et lecture, structure qui a été voulue par l'État et la Région en lien étroit et permanent avec l'ensemble des associations professionnelles, l'Agence de coopération pour le livre en Languedoc-Roussillon (**C2LR**), Autour des auteurs (**Ada**), l'Association pour le développement de l'édition en région (**Ader**) et l'association des Libraires en Languedoc-Roussillon (**LIBELR**) pour travailler sur l'ensemble de la chaîne du livre. C'est un engagement fort du président Frêche et des élus régionaux.

Aujourd'hui, et c'est tout un symbole, le premier rendez-vous public se fait autour de la lecture publique et de la lutte contre l'illettrisme. Ce qui témoigne bien des préoccupations qui sont celles des élus régionaux. Je précise que la demande faite par le président Frêche n'est pas uniquement sur la délégation de Patrick Malavieille mais sur celles, aussi, de la formation professionnelle, avec mon homologue Thomas Delourmel et Maryse Ardit, présidente de la Commission formation professionnelle. Et, depuis plusieurs mois, un certain nombre de réunions de concertations ont été portées à la préfecture avec les services de la formation professionnelle de la Région. Une convention État/Région devrait même être signée prochainement.

Enfin, dans les choix qui ont été faits sur les profils des personnes en cours de recrutement sur Languedoc-Roussillon livre et lecture, un des postes qui va être créé est en faveur des publics et du travail sur les publics. Et, au regard de l'attachement de son président Bernard Pingaud, ardent défenseur de la lecture, je suis persuadé de la qualité de celui ou celle qui rejoindra les rangs de cette structure.

En tous cas, au nom du président Georges Frêche, je suis très heureux de vous accueillir au conseil régional, et très content que vous soyez aussi nombreux, cela montre l'importance de rendez-vous comme ceux-là, la vivacité du travail que vous menez sur le terrain, en corrélation avec les orientations des élus régionaux de la commission, et la nécessité des échanges pour faire progresser la lecture publique dans notre région. Bonne journée de travail et de réflexions.



Didier Jedliczka

directeur du Carif Languedoc-Roussillon

Bonjour à toutes et à tous. Je me réjouis de constater cette affluence et je me réjouis également du partenariat qui a été monté entre les services de l'État, la Région et le Carif qui est le support du Centre de ressources illettrisme régional (CRIR).

Deux mots sur le Carif, parce que je pense que certains d'entre vous ne savent pas ce qu'est le Carif. C'est un organisme cofinancé à parité stricte entre l'État et la Région avec l'appui du Fonds social européen (FSE). Le développé de ce sigle est « centre d'animation de ressources et d'information sur la formation ». Il a pour vocation de développer tout ce qui concerne l'information sur la formation, que ce soit la formation initiale ou la formation continue, tant que cela reste dans le champ professionnel. C'est notre cahier des charges. Nous avons à la fois un site (www.cariflr.fr) qui affiche la plupart des offres de formation en région et un centre de ressources physique à la disposition des professionnels de la formation. Le Carif diffuse de l'information. Un des supports naturels historiques de la formation, c'est le livre. On ne peut que se réjouir qu'il y ait tant de mobilisation autour de l'appropriation de la lecture et, en particulier, chez les jeunes. La seule chose que je vous dirai, parce que je pourrais me lancer dans un discours très long et vous dormiriez très vite – je vais arrêter –, est que le Carif est un centre de ressources globalement sur la formation et plus spécifiquement sur l'illettrisme. Si vous souhaitez nous rendre visite ou nous contacter, il ne faut pas hésiter. Je vous souhaite une bonne journée de travail, merci.



Bernard Pingaud

président de Languedoc-Roussillon livre et lecture

Je tiens à remercier tous les organisateurs et, en particulier, mon amie Nadine Etcheto-Tharel qui a joué un rôle très important dans la préparation du contenu de cette journée et, d'une manière générale, dans la lutte contre l'illettrisme dans la région depuis des années.

Mon propos sera bref. Je souhaite vous présenter Languedoc-Roussillon livre et lecture, nouvelle structure interprofessionnelle, au statut associatif, constituée avec le concours des associations professionnelles des métiers du livre dans la région, c'est-à-dire les auteurs, les éditeurs, les libraires et les bibliothécaires. La nécessité d'un travail et d'une mise en commun des ressources et des efforts était évidente depuis longtemps. La constitution de cette nouvelle structure interprofessionnelle, bientôt opérationnelle, financée à 60 % par la Région et 40 % par l'État, en est l'aboutissement.

Le livre ne se porte au total pas tellement mal, même s'il existe des maillons faibles tels que la librairie ou la petite édition, les problèmes des auteurs ou la question des nouveautés technologiques qui vont certainement bouleverser rapidement tout le secteur d'ici les vingt prochaines années.

Le rôle de Languedoc-Roussillon livre et lecture est d'abord celui d'un centre de ressources à la disposition des professionnels du livre. Sa fonction est aussi d'assurer des tâches de communication, de promotion et de formation, d'assistance juridique. Mettre en œuvre des chantiers interprofessionnels ou spécifiques à telle profession, organiser des manifestations littéraires transversales en y associant le plus possible les professions du livre font également partie de ses missions.

Dans Languedoc-Roussillon livre et lecture, il y a le mot « lecture ». Si on emploie uniquement le mot « livre », la tendance est de se limiter aux professions contribuant à sa fabrication et à sa diffusion en oubliant le point de vue des lecteurs, pourtant destinataires de tout ce travail. Nous tenions à la présence du mot « lecture » car il y a toute une série d'initiatives à mettre en œuvre autour de et pour la lecture qui ne sont pas comprises dans des opérations réalisées sur les différents maillons de la chaîne du livre. La lecture ne se limite pas au livre. La place, l'importance de la lecture et de son apprentissage, la défense de la culture en général constituent un enjeu bien plus large que la défense du livre au sens strict : c'est un enjeu social et politique de première importance dans une démocratie.

Je suis content que la première manifestation où apparaît publiquement Languedoc-Roussillon livre et lecture soit de venir épauler la DRAC dans l'organisation de cette deuxième journée sur l'illettrisme qui se consacre essentiellement à la question du lectorat des jeunes. Comment faire lire, comment provoquer ce déclic de la lecture chez les jeunes, comment éviter que sa maîtrise

puisse disparaître au bout de quelques années et donner des illettrés ? Nous allons avoir un chargé de mission qui s'occupera, notamment, de toutes les actions de médiations culturelles qui seront entreprises dans ce secteur pour défendre la lecture. Je peux vous assurer que, dans toute la mesure de nos moyens, nous participerons et serons avec vous dans ce combat qui me paraît fondamental pour la démocratie.



Nadine Etcheto-Tharel

conseillère pour le livre et la lecture

Direction régionale des affaires culturelles Languedoc-Roussillon

Bonjour à tous et merci de répondre, presque aussi nombreux qu'en janvier 2007, à cette deuxième rencontre professionnelle qui aborde la question de l'accès à la lecture ou plutôt des ratés dans cet accès, notamment, chez les jeunes.

Monsieur Deschamps, directeur de la DRAC, n'a pas pu venir ce matin et s'en excuse auprès de vous. Je remercie le conseil régional de nous accueillir dans cette salle et je remercie les partenaires avec lesquels nous avons organisé cette journée, à savoir la nouvelle structure régionale du livre et de la lecture et le Carif.

Je vais revenir un petit peu sur le contexte de cette journée. L'objectif de ces rencontres annuelles est bien de croiser toutes les compétences possibles sur cette question de l'accès à la lecture car je crois que maintenant, c'est à peu près clair pour tout le monde, personne ne peut revendiquer l'exclusivité dans l'apprentissage, le retour à la lecture, et même le plaisir de la lecture.

Il me semble qu'il existe un consensus sur le fait que lire c'est mieux que ne pas lire, lire c'est bien, lire c'est important et agréable. Mais peut-être faudrait-il se poser la question plutôt que de l'affirmer comme une évidence, un principe. Le principe serait plutôt de se dire qu'il faut engager une réflexion collective avec une grande diversité d'acteurs de terrain et institutionnels pour y répondre.

Pour cette deuxième journée, se retrouvent dans cette salle beaucoup de bibliothécaires, de nombreux représentants de l'administration pénitentiaire et de la Protection pour la jeunesse, des représentants d'associations d'éducation populaire, des personnes de l'Éducation nationale, des personnes du secteur culturel, mais peu de personnes travaillant directement sur le champ de la lutte contre l'illettrisme, notamment en termes de formation. Malgré tout, cette diversité est déjà un gage de réussite pour la suite de notre travail.

Monsieur **Ouali Si Amer**, qui est le correspondant régional de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme auprès la Préfecture de région, devait venir ce matin. S'il vient dans la journée, je lui passerai la parole pour qu'il vous parle du plan régional de lutte contre l'illettrisme qui va être mis en place dans cette région. En effet, le nouveau préfet a considéré que c'était une nécessité absolue. Une étude a été commandée, des commissions se sont mises en place et une signature de ce plan entre l'État et le conseil régional est prévue en juin prochain. Nous disposerons donc d'un cadre institutionnel qui permettra, je l'espère, d'avancer encore plus vite dans notre démarche fédérative.

Vous avez reçu, à l'entrée, la publication des actes de l'an dernier. Ces actes avaient été mis en ligne sur le site Internet de l'Association régionale de coopération (C2LR), mais nous avons eu

de nombreux retours demandant une version papier. Elle est maintenant disponible, avec un CD pour l'intervention de l'écrivain **Patrick Laupin**, justement parce que la voix c'est important ; il n'y a pas que la lecture et l'écriture, il y a aussi la voix et l'oralité, nous allons justement en parler aujourd'hui.

Il a été décidé d'enregistrer et de filmer la rencontre d'aujourd'hui afin de réaliser également une publication et une version en ligne.

Comment le thème d'aujourd'hui a-t-il été choisi ?

Suite à la journée de l'an dernier sur la thématique générale de l'action culturelle et de la lutte contre l'illettrisme – autrement dit, qu'est-ce que la culture a à voir avec la question de l'illettrisme ? – nous avons réuni à la DRAC un petit groupe de travail d'une vingtaine de personnes qui s'étaient portées volontaires pour proposer des pistes liées à cette première journée. Quelle méthodologie mettre en œuvre pour avancer ensemble, quelles urgences ? Il est ressorti de cette réunion que la question des formations, notamment des formations de formateurs, formations par secteurs professionnels ou croisées, devenait prioritaire. Un certain nombre de thèmes ont ainsi été lancés.

Je sais que la question des nouvelles technologies et de leur usage dans la lutte contre l'illettrisme est venue en force, également le thème du montage de projets communs entre le secteur de la culture, le secteur social et le secteur éducatif : comment fait-on pour se rencontrer, quels types de démarches peut-on partager ? Quels sont les territoires et les compétences de chacun, les représentations qui les accompagnent ? Je crois que cela aussi mérite de s'y attarder un peu.

Et puis il y a la question des jeunes. Il semble qu'il y ait une attente vis-à-vis de cette population auprès de laquelle beaucoup d'acteurs de terrain se sentent un peu démunis, ou au moins interrogatifs. Qu'est-ce qu'on peut faire avec ces jeunes qui ne lisent pas, qui ne peuvent pas ou ne veulent pas lire, qui semblent ne s'intéresser à rien, etc. ?

Nous avons donc choisi d'aborder aujourd'hui cette question de deux manières.

Tout d'abord en travaillant sur l'oralité, d'autant plus que nous disposons d'une compétence exceptionnelle dans la région. **Marc Aubaret**, directeur du Centre méditerranéen de littérature orale (**CMLO**) sera notre premier invité. Marc est ethnologue de formation et il fait de nombreuses conférences, pas seulement sur le conte mais sur la littérature orale. Il vous expliquera notamment la différence entre conte et littérature orale. Il a déjà eu l'occasion de réfléchir et d'intervenir sur la place de la littérature orale dans la lutte contre l'illettrisme, sur les mots parlés, les mots en bouche, les mots à lire et les mots à écrire.

Ensuite, **Véronique Le Goaziou**, interviendra cet après-midi, en tant qu'auteure d'une étude Lecteurs précaires, des jeunes exclus de la lecture ?

C'est une étude qui a été commandée au niveau national par plusieurs institutions : la Protection judiciaire de la jeunesse, le ministère de la Culture via la direction du Livre et de la Lecture, l'Observatoire national de la lecture et l'association Lire et Faire Lire.

Cette étude est particulièrement intéressante parce qu'elle sort du discours, souvent conventionnel, sur les personnes qui ne lisent pas. Elle donne des informations précieuses sur les pratiques de lecture et de non lecture d'une certaine catégorie de jeunes mais aussi sur la représentation du livre pour ceux, justement, à qui ça pose problème. Là, la parole est vraiment donnée aux jeunes qui décrivent, par exemple, le portrait qu'ils ont du « gros » lecteur et ce

n'est pas très réjouissant puisqu'il s'agit d'un « homme, célibataire, plutôt vieux, oisif et fortuné » !

Enfin, nous aurons une table ronde composée de différents professionnels à qui nous avons demandé de lire cette étude puis d'y réagir, du point de vue de leurs propre univers et de leurs modes de fonctionnement.

Voilà le fil conducteur de la journée. Je vais passer la parole tout de suite à Marc Aubaret.





Des mots dits aux mots lus. Comment la littérature orale intervient-elle dans la lutte contre l'illettrisme ?

Marc Aubaret

directeur du Centre méditerranéen de littérature orale (CMLO)

Bonjour. Je vais essayer de vous expliciter une démarche de lutte contre l'illettrisme qui peut paraître étrange. L'étrangeté de cette démarche est due au fait qu'elle ne se préoccupe pas, dans un premier temps, de lecture ou d'écriture mais d'oralité et de littérature orale.

Le terme « littérature orale » est déjà, en lui-même, une drôle de chose. C'est un oxymore officialisé puisqu'une chaire de littérature orale existe à l'université Paris VII. C'est aussi un terme scientifique qui est largement employé en France.

Le fait que le mot « littérature » soit le premier à entrer en jeu dans cette expression nous dit beaucoup de choses sur les valeurs que notre société attribue à l'écrit. Mais il me semble, pourtant, que dans une société où la langue s'écrit, l'oralité est encore indispensable. La preuve, c'est qu'on est là pour parler d'écriture et de lecture et que nous ne nous contentons pas de lire ce que nous en pensons.

L'écriture en tant que telle est un merveilleux outil, un support absolument fabuleux, mais qui, bien souvent, ne suffit pas pour exprimer la complexité de ce que nous avons à dire. Le contexte, notre corps, les mimiques, les impromptus... amènent leur part d'intelligence à nos échanges.

Mais nous ne parlons là que d'une oralité très pragmatique ou émotive qui est insuffisante pour éclairer notre méthode. La littérature orale n'est pas une simple oralité du quotidien, elle ne se limite pas à une dimension opératoire. C'est une oralité qui veut faire œuvre. Cette notion d'œuvre s'avère essentielle pour comprendre le travail que nous menons au Centre méditerranéen de littérature orale car c'est dans cette dimension que la littérature orale croise certaines techniques littéraires : les structures narratives, le style, le choix du vocabulaire, la construction d'images émitives et sensitives...

Cette littérature orale est aujourd'hui mal connue. Prendre un peu de temps pour la définir me paraît donc essentiel pour que nous puissions être sûrs de parler du même objet.

La littérature orale est un ensemble de récits oraux, semi-fixés et objets de variantes que l'on retrouve dans toutes les sociétés. Elle est composée de mythes, d'épopées, de

légendes, de contes, de chants, de fables, de proverbes, de dictons... C'est, en fait, un ensemble de genres narratifs composés et transmis par les peuples sans écriture.

Dans ces sociétés, comme dans les nôtres, les outils permettant de transmettre les normes sociales, les valeurs, les croyances mais aussi d'organiser le temps et l'espace, de dire le transcendant, de diffuser la mémoire sont indispensables.

Dans le monde occidental, la plupart de ces fonctions sont prises en charge par des moyens scripturaux et techniques (livres, courriers, archives, vidéos...) permettant à l'humain de se décharger du poids direct de la transmission. Mais, dans ces sociétés, la communication passe essentiellement par la parole et, de façon marginale, par quelques objets ou supports graphiques.

Dans les groupes humains sans écriture alphabétique, la conservation des mémoires individuelles et collectives ainsi que leur transmission, chez nous assurées par les archives, sont la responsabilité de chacun. Même si parfois certains professionnels (bardes, griots, mvets...) « facilitent » la tâche.

La complexité des énoncés doit se composer sans les magnifiques possibilités que nous offre l'écriture, à savoir le retour sur la composition, la rétroaction, la fixation... La recherche des outils remplissant à l'oral des tâches équivalentes à celles de l'écriture est une clef pour comprendre les principes de ce travail. Cela demande de faire abstraction, provisoirement, de nos réflexes propres aux peuples d'écriture.

Les genres de la littérature orale que j'ai énumérés précédemment sont, en fait, des éléments qui contribuent à l'organisation de la pensée communautaire et qui, dans leur stylistique propre, nous donnent une forte intelligence de la langue. Définir chacune de leurs fonctions et leurs modes de transfert, c'est déjà, en soi, comprendre des niveaux de langue impliquant des modes de composition spécifiques.

Commençons par le mythe. Nous connaissons, dans nos cultures, un genre littéraire homonyme de ce type de récits. En effet, la littérature gréco-romaine a très tôt dégagé le mythe de sa fonction sacrée et l'a transformé en genre littéraire. Dans une société de tradition orale, le mythe a souvent conservé une part importante de ses fonctions sacrées. Il est un objet de croyance, mais pas seulement. C'est aussi un objet de l'organisation du temps et de l'espace cosmique. Il structure les représentations et l'accès au transcendant. Les grands mythes prennent généralement à leur charge de nous expliquer le début du monde (la cosmogonie), comment les dieux se sont organisés (la théogonie), comment les hommes sont venus au monde (anthropogonie), comment la relation entre les dieux et les hommes s'est installée. Ils vont même, parfois, jusqu'à prévoir comment le monde s'achèvera (l'eschatologie). À travers ces grands récits, une conscience communautaire du temps et de l'espace se fonde, s'élabore et se structure. Il en découle un socle structurant le système de pensée de la communauté qui les porte. Une fois qu'on a rempli les grands vides cosmiques, quelque chose se met en place, une cohérence face à la perception de sa place dans l'infini du temps et de l'espace. La langue de cette forme est sacrée, pleine d'emphase, de mystère, elle est faite pour susciter et accomplir des rituels. C'est souvent une langue spécialisée, métaphorique, symbolique, difficile à déchiffrer et que seuls les initiés peuvent porter.

Les épopées se fondent dans un autre langage, dans une langue orale poétique et prévue pour installer une écoute longue (parfois plusieurs heures, voire plusieurs jours). Dans ce type de récits, les dieux sont toujours présents, mais c'est le héros qui devient central. Le héros est là pour légitimer le fait qu'un peuple occupe un territoire qu'il a conquis. Il se bat pour eux. Mais,

en même temps, il révèle les grands codes d'honneur, le bien savoir-vivre, le bien savoir-mourir. Il fonde les repères de l'organisation sociale. Ces deux éléments nous indiquent déjà que nous entrons avec ce genre dans un autre domaine de la langue humaine. La langue comme fondatrice d'une mémoire, fondatrice du social et de la civilisation. Certains griots ou bardes, sans aucune alphabétisation, sans aucun support (hormis certains supports graphiques ne constituant pas une écriture), sont capables de mémoriser des centaines de milliers de vers. Jack Goody a démontré qu'il n'y a pas de peuple réellement sans écriture. Il y a beaucoup de peuples sans écriture alphabétique mais chacun a su inventer des moyens graphiques ou scripturaux pour organiser sa mémoire. Il y a toujours des supports de mémoire référents. Ce qui est étonnant, c'est de constater que ces grandes épopées peuvent, sans l'aide de l'écriture alphabétique, se transmettre oralement durant plusieurs millénaires avec une « fidélité » presque parfaite.

L'épopée est donc à considérer comme un élément important pour l'apprentissage de la dimension poétique de la langue mais aussi pour le travail d'acquisition des techniques mnémotechniques qui permettent d'aborder les récits longs et complexes.

La question du mnémotechnique est une bonne clef pour comprendre les structures spécifiques des récits de la littérature orale. Une société qui n'a pas d'archives a besoin que son récit soit structuré de manière à être retenu dès une première écoute. Celle-ci doit permettre, *a minima*, une mémoire du sens et de la structure de l'histoire. *Cette mémorisation de base et l'intelligence de la structure du récit vont être un des éléments fondamentaux du travail avec la littérature orale dans le cadre d'ateliers de lutte contre l'illettrisme.* Dans les récits de littérature orale, chaque élément doit toujours rester intelligible par rapport à l'ensemble du récit. L'observation des griots ou des bardes confirme cette règle. Dans leurs performances narratives, ils résument toujours toutes les étapes de l'épopée avant d'en développer une en particulier. Ainsi, la personne qui écoute sait exactement, dans la globalité de l'œuvre, où se trouve l'extrait qu'elle entend. De ce fait, elle peut en dégager un sens généré par le contexte général de l'histoire. Le plaisir de la découverte ne vient donc pas, comme dans d'autres littératures, de la découverte de l'histoire, mais plutôt de la qualité de la performance. Cette dimension, cette articulation « du tout et de l'extrait » restera un élément très important pour la construction d'ateliers autour des compositions narratives.

Les récits légendaires de la tradition orale sont en relation avec des éléments concrets du territoire. Ils sont émis sous des formes anecdotiques ou sous forme de récits de fiction rattachés, le plus souvent, à l'environnement concret du conteur et des auditeurs. Pour que la légende fonctionne, il faut que les objets supports au récit de fiction existent, que nous puissions aller les toucher. On s'aperçoit que les légendes ne sont pas toujours des objets de croyance. Elles remplissent avant tout un rôle d'organisation de l'espace et du temps sur un territoire circonscrit. Quand il n'y avait pas de cartes IGN, il fallait, malgré tout, faire géographie commune. On chargeait alors de récits anecdotiques et de fictions les éléments naturels du paysage. Quand on parlait du rocher des Fées, quand on parlait du pont du Diable, quand on parlait du pont de l'Ours, tout le monde savait où ces éléments géographiques se trouvaient. Dans les veillées, on racontait ces récits qui devenaient, ainsi partagés, un imaginaire collectif. Donc, on constituait une géographie mentale. L'histoire était travaillée de la même façon. La réalité n'est pas aussi simple mais ces quelques indications nous permettent d'envisager des projets dans le domaine qui nous intéresse. En particulier, ce travail

d'organisation des images mentales en système. Il est aussi très intéressant pour ramener à une intelligence de la narration dans sa dimension spatiotemporelle.

Les contes – il en existe un grand nombre de types – se situent beaucoup plus en relation avec l'intériorité, le psychique. La plupart des contes sont construits à partir de formes narratives qui vont permettre de rendre intelligibles les codes sociaux (valeurs, normes) ainsi que les éléments permanents qui fondent l'humain depuis la nuit des temps. La conscience des codes est une bonne métaphore de la dimension sociale de la langue. Car la langue, même si elle peut nous permettre d'exprimer la complexité de notre intériorité, reste un ensemble de codes qui doivent être partagés pour être entendus. Si chacun emploie des codes différents, la communication devient impossible.

Les contes facétieux, par exemple, sont de bons outils pour accéder à l'intelligence des repères normatifs. Ce type de conte est le plus normatif qui soit. Posons-nous la question : quand est-ce qu'on rit ? En général lorsque l'on transgresse la norme admise par le groupe. Quand la norme commune est dépassée, non respectée, quand il y a une perte d'équilibre, une chute, quand une limite est franchie... Quand il y a transgression, le rire n'est pas loin et il signale que nous admettons, avec les autres membres de la communauté, la limite à ne pas franchir. La blague n'est pas loin du conte facétieux et fonctionne de la même façon. Avec l'émission d'une blague, on tente de vérifier si l'autre est dans notre camp ou pas, s'il partage les mêmes codes, les mêmes repères et les mêmes valeurs que nous. Celui qui ne rit pas est immédiatement repéré comme l'étranger. La tradition orale a donc créé des structures narratives pour modeler la transmission des codes. Et, dans cette oralité, il y a une intelligence de la construction linguistique qui n'est pas sans intérêt pour notre travail. La dramaturgie au service de la chute est un outil simple et efficace de composition narrative et la motivation du faire-rire est assez aisée à mettre en place.

Les contes de sagesse questionnent nos comportements sociaux, nos relations avec l'autre et notre place dans le groupe. Ils sont très proches de ce que nous nommons « contes philosophiques » dans la tradition littéraire. Ils questionnent la mort, la parole, la liberté, l'éducation, la marge... Dans la lutte contre l'illettrisme, cet ensemble sera peut-être plus important encore que les récits facétieux car les contes de sagesse nous obligent à entrevoir et à énoncer, dans des formes construites, notre place dans un monde structuré où toute transgression demande d'assurer sa marginalité. Les grands contes de sagesse touchent au collectif mais nous permettent d'interroger avec la distance et la force du symbolique nos ressentis intérieurs en relation avec les obligations et les normes sociales.

Les contes merveilleux. Il faut être très savant pour raconter des contes merveilleux. Ce ne sont pas des contes pour enfants comme on a l'habitude de le dire, ce sont peut-être même, dans le répertoire de la littérature orale, les contes qui sont les moins destinés aux enfants. Même si, bien sûr, les enfants y trouvent des trésors pour leur initiation. Ils sont des outils très puissants pour comprendre la force symbolique du langage. En effet, dans ces récits, rien n'est définitivement fixé, tout reste ouvert car leur construction est avant tout symbolique. Et, par définition, le symbole est polysémique. Cette forme est donc une merveilleuse école de lecture et d'écriture du complexe.

Après les contes, il y a les **chants**. Ils mettent en rythme et en émotion des récits courts et condensés. Puis, il y a les **fables**, qui oscillent entre le moralisme et la critique sociale. Tous ces récits sont aussi importants les uns que les autres mais nous n'aurons pas le temps de tous les aborder.

Arrêtons-nous, malgré tout, un moment sur **les petites formes**. Les récits que l'on intègre sous cette appellation sont les proverbes, les dictons, les virelangues, les devinettes, les énigmes... qui sont de très bons moyens pour aller vers l'intelligence de la langue. Mais, pour être plus clairs, prenons un exemple. « Un ventre de coton, un dos de charbon, une aiguille devant, un ciseau derrière, qui suis-je ? » Qu'est-ce que nous animons en nous quand nous cherchons une réponse à une *devinette* ? Nous créons des images évoquées par les mots : un ventre de coton devient un ventre blanc, un dos de charbon se transforme alors en un dos noir, une aiguille devant devient un bec, et le ciseau derrière ne peut être qu'une queue. Mais quel oiseau peut-il avoir une queue en ciseau ? Ça ne peut pas être la pie qui a une queue en battoir... Notre travail mental va avant tout faire des images successives et les mettre en cohérence pour trouver un objet non monstrueux, naturel. Il nous faut refaire le tour de notre dictionnaire mental et chercher, par le jeu des métaphores, à retrouver l'objet, l'animal... qui recoupe de façon cohérente toutes les images sollicitées par la devinette. Ce processus est essentiel pour une intelligence du fonctionnement de langue.

Le *virelangue* est lui aussi un bon outil pour acquérir cette intelligence. Certains virelangues, comme « les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches » sont ludiques et très gentils. Mais d'autres, comme « cinq doigts, cinq fûts, un doigt sur le trou du fût » sont beaucoup plus risqués. Il ne faut pas se tromper. Le virelangue permet de conscientiser l'importance de la précision de la langue orale et, dans la même logique, l'importance de l'orthographe. Il suffit de mal prononcer (ou de mal orthographier) un mot pour que les interdits et les tabous soient franchis.

Ce que j'essaie de démontrer dans ce très rapide exposé sur les différents genres que la littérature orale nous propose, c'est que cette diversité nous permet de domestiquer, sans encore toucher à la trace écrite, les modes de composition littéraire et, ce faisant, une intelligence profonde de la langue. La conscientisation progressive de la diversité de ces formes et de ces fonctions apparaît comme un moteur efficace pour le passage à une meilleure écriture et lecture. Car cette compréhension n'est pas acquise par les personnes dites illettrées.

Pour être lecteur, il ne suffit pas de savoir déchiffrer. Malheureusement, beaucoup d'illettrées ne sont que de mauvais « déchiffreurs » incapables de construire du sens avec ce qu'ils sont en train de lire. Ces personnes n'ont pas conscience des processus de composition d'un récit. Elles n'ont pas de métalangage, pas de réflexion sur la langue. Malgré leur passage par l'école, les règles qui régissent l'écriture et la lecture n'ont pas été comprises. Elles n'ont été employées que comme des lois dont on ne comprend pas le sens. Ces individus savent donc tracer les lettres de l'alphabet, voire écrire quelques phrases mais sont incapables de rédiger un récit cohérent, de respecter les règles orthographiques et grammaticales. Leur langue orale, elle, est souvent simple mais cohérente. Car, dans une conversation courante, l'interlocuteur exprime une non-compréhension et sollicite une reformulation.

Mais pour eux, la page d'un livre bégaye et ne révèle aucun sens. Quant à la page blanche, leur écriture y demeure muette.

Une maîtrise minimale de la littérature orale, en tant qu'œuvre structurée, devient, par la recherche de style, un intermédiaire entre l'oral et l'écrit : elle permet de développer une réflexion sur la langue tant orale qu'écrite. Elle sert, surtout, à rendre intelligibles les processus complexes de la composition d'un récit.

La plupart des ateliers organisés sont des **ateliers de composition**. Ils sont destinés à des personnes qui ont des appréhensions à se réengager dans un apprentissage classique de l'écriture. Les expériences qu'elles ont eues ont parfois été blessantes. Elles ont gardé en elles des mémoires de jugements dévalorisants, voire stigmatisants. Comment redonner goût à jouer avec la langue, comment redonner confiance en sa langue, et revenir à une acceptation et un plaisir de la réflexion sur le langage ? Pour cela, il faut bien souvent reconstruire, parfois construire, une bonne partie de la motivation.

En fait, un des socles du travail que nous proposons s'appuie sur les processus créatifs des artistes conteurs.

Le conte est aujourd'hui mieux connu sous sa forme écrite – ou cinématographique – que sous sa forme orale. Cette affirmation n'est pas difficile à vérifier : si vous demandez à un enfant de vous dire un conte, il va immédiatement employer le passé simple – qui est, par excellence, le temps de la narration écrite même s'il était parfois utilisé dans la littérature orale – et le répertoire évoqué se limite le plus souvent à Perrault. La plupart des personnes confondent « oralité » avec « oralisation ». Par exemple, que fait-on dans une classe lorsqu'on demande de faire un travail oral ? On prend un texte et on le fait lire à haute voix. Ce qui n'est pas de l'oralité mais de l'oralisation puisque le texte écrit reste premier.

Le conteur, dans la tradition orale, n'a pas de texte car ça n'existe pas. Il ne travaille qu'à partir de l'oral. C'est à partir de l'observation de conteurs traditionnels et de conteurs contemporains que cette méthode s'est mise en place. Comme je vous le signalais précédemment, le récit de littérature orale est pourvu d'une structure fortement mnémotechnique qui donne les points principaux inamovibles que le conteur va devoir repérer pour créer une nouvelle version d'un conte. Car le conteur n'invente généralement pas un récit narratif, il élabore une nouvelle version d'un récit existant en respectant sa structure et sa logique symbolique. La structure du récit est donc la colonne vertébrale qui permet de ne pas trahir le fond de l'histoire. En dehors de cette structure, mais dépendante d'elle, il y a aussi un autre élément que le conteur va essayer de saisir : une logique, une intention, un parti pris porté par le transmetteur qui, tout en la nourrissant, dévoile la logique symbolique de la narration.

Dans une société de tradition orale, à partir d'une première écoute, n'importe quel auditeur est capable de mémoriser la structure de l'histoire et peut raconter la trame dans une cohérence logique aux niveaux structural et symbolique.

Cette propriété mnémotechnique est utilisée dans les ateliers. Dans le processus le plus simple, on va donner aux participants une structure de conte qu'ils auront à nourrir, à élaborer, à raconter, à habiller avec leurs propres ressources. La structure d'un grand conte merveilleux peut être transmise en moins de dix minutes et un bon conteur va pouvoir développer cette structure basique en un récit qui peut se prolonger durant plusieurs heures sans que le public ne se lasse.

Pour que nous puissions envisager cet exemple d'atelier de façon plus concrète, je propose de vous transmettre une partie de structure d'un conte merveilleux. Je ne vous donnerai pas le titre, car les conteurs ne disent jamais les titres des contes qui sont, pour eux, une façon de se remémorer leur version du récit et donc toujours très différents d'un conteur à l'autre :

« Une femme vit dans un paysage absolument austère, très désertique. Elle rêve d'un autre paysage pour ses enfants. Elle se met à broder son rêve. Durant des jours et des nuits, elle brode un paysage. Elle va broder, broder, broder pendant des jours et des nuits. Un jour, elle pense que son paysage est presque créé, presque fini. Elle veut le montrer à ses enfants ; elle sort et déroule sa broderie. Un grand coup de vent arrive, la broderie s'envole et disparaît à l'horizon. Les enfants se décident à partir la chercher. L'aîné s'en va mais ne revient pas. Le puîné ne revient pas non plus. C'est alors le tour du plus petit. Celui-ci part et, après quelques jours de marche, trouve une maison faite en crânes humains. C'est la maison de la sorcière. Celle-ci lui dit que ses deux frères sont passés par là, qu'ils ont accepté les bourses d'or qu'elle leur a données, qu'ils sont partis vivre en ville tranquillement et qu'ils ont abandonné la recherche. Lui, il ne veut pas et demande à la sorcière de l'aide pour continuer la recherche de la tapisserie. Elle lui explique que s'il veut continuer, il n'y a qu'une solution : "Là-dehors, il y a un cheval de pierre, c'est le seul qui peut t'amener là où est la broderie. Tu vas pouvoir lui redonner vie à condition que tu te casses les dents et que tu mettes chacune d'elles dans la bouche du cheval..." ».

Arrêtons-nous là. On est à peu près à la moitié du conte et ce passage est suffisant pour je puisse vous communiquer le mode de travail. Pour ce qui est de la mémoire, je pense que vous n'avez pas eu de mal à retenir cette structure. Cela m'arrive de travailler dans des classes de la même façon. Je peux vous dire qu'en général, une fois qu'une trame a été énoncée, tout le monde en a la mémoire.

À partir de cette structure mémorisée par tous, on va travailler comme le font les conteurs. Ils n'ont pas de stylo, pas de papier. Ils travaillent à partir de ce que nous nommerons « l'image mentale ». Cette image mentale n'est pas très différente de celle que nous avons au moment de la lecture.

Qu'est-ce que c'est que lire si ce n'est refaire de l'image mentale, ou retrouver des sensations, des émotions... ? L'accès à cette forme de création n'est pas toujours facile à mettre en route car, aujourd'hui, beaucoup de personnes sont tellement dominées, « nourries » par des images toutes faites qu'elles n'ont que difficilement accès à leur propre créativité. Elles tendent donc à s'appuyer sur des images stéréotypées, le plus souvent télévisuelles, qui ne sont pas toujours faciles à dépasser. Dans certains cas, les plus aigus, une rééducation est à faire. Cela demande la mise en place d'exercices spécifiques.

L'image mentale qu'utilise le conteur, nous la connaissons tous. Ce n'est pas une image télévisuelle ou cinématographique qui se limite dans un cadre. Si on demande à un conteur de faire l'image d'une maison, celle-ci devra être plus vécue que vue. Si elle a un rôle important dans le récit, le conteur doit pouvoir en faire le tour, il doit y entrer, explorer toutes les pièces et tous les étages. *L'image mentale du conteur est une image en trois dimensions dans laquelle on peut se mouvoir.*

Et le conteur doit rêver les lieux et les événements qu'il va avoir à conter. Il doit connaître les personnages qui vont vivre dans son conte. Il rêve son image dans un rêve éveillé tout en se fixant certaines contraintes. Il sait très bien que notre relation au monde passe par les cinq

sens. La vue, l'odorat, le toucher, l'ouïe, le goût, sont nos premiers contacts avec l'environnement extérieur, notre premier moyen d'information. Le conteur va donc s'imposer, dans la création d'images, une relation aux cinq sens. Ainsi, cette maison : qu'est-ce que j'y vois ? Qu'est-ce que j'y entends ? Qu'est-ce que je peux sentir ? Qu'est-ce que je peux toucher ? À terme, si c'est possible, qu'est-ce que je peux y goûter ?

À partir de ce processus, le conteur recrée, par la force de l'imaginaire, une autre réalité, une expérience proche de la réalité vécue. Cette méthode donne des résultats très positifs quant à la capacité de composer puis de rédiger chez les enfants dans le cadre scolaire. Il en va de même pour des personnes illettrées.

Par cet exercice, on fait appel à un imaginaire qui est peu travaillé, un imaginaire qui recompose, à partir de la mémoire de nos expériences et d'un cadre imposé, une réalité intérieure et sensible. Cette élaboration n'a pas besoin d'une mémoire sociale stéréotypée pour devenir un objet modelable. Les récits successifs qui en découlent peuvent prendre rapidement des dimensions narratives d'une grande qualité.

La première image travaillée va être extrêmement importante. C'est elle qui servira de socle à toutes les autres. Il en sera de même pour toutes les images que la structure du conte impose comme des référents.

La composition orale a pour premier objectif de recréer par l'imaginaire une traversée qui concerne. Il faut faire attention car cela pourrait très vite amener à la mythomanie. Mais la structure imposée, si elle est respectée, va être garante du non-glissement pathologique. Que la structure de base du récit existe préalablement au travail et que la personne impliquée dans l'atelier ne soit pas dans la nécessité de créer une histoire nouvelle me paraît être essentiel à plusieurs niveaux. Tout d'abord, parce qu'elle n'est pas responsable de cette histoire (parfois elle ne l'a même pas choisie), elle peut trouver la distance nécessaire pour s'investir. Deuxièmement, le fait qu'elle n'ait pas à rechercher la cohérence et la puissance d'un récit la libère pour se concentrer pleinement sur la langue, sur la composition, sur la poésie...

L'image est toujours en relation avec la structure narrative que l'enfant ou la personne illettrée a déjà entendue. La structure ne peut pas être déformée et l'animateur en est garant. La personne qui participe à cet atelier sait - puisqu'elle a mémorisé la trame globale de l'histoire - que chaque image composée doit être cohérente avec celles qu'il a déjà composées précédemment et celles qu'il composera ultérieurement. L'image créée n'est pas une image isolée mais une image s'intégrant dans une cohérence globale du récit.

La composition va se réaliser peu à peu dans ce processus. Au début, les mots ne sont pas encore très importants. On décrit les images comme elles viennent, en vrac. On cherche les mots les plus justes pour dire ce que l'on voit, ce que l'on ressent, les adjectifs au plus près des sensations que l'on souhaite transmettre. La forme narrative n'est pas encore vraiment travaillée. On est dans une forme de composition plus proche des formes cinématographiques (cinéma muet) que littéraires. À un moment donné, les images deviennent cohérentes. Elles se déroulent dans le rêve éveillé, non plus de façon chaotique mais dans une bonne cohérence. Les images isolées, sur lesquelles les apprentis conteurs ont tendance à trop s'arrêter, ont été distanciées, les incohérences ont été corrigées, les passages d'une image à l'autre sont assumés, le casting des personnages est effectué... C'est le moment de dire le récit. C'est le moment d'énoncer, de chercher le bon rythme, la bonne ponctuation, le bon ton... Il va falloir trouver la musicalité propre à chaque personnage et à chaque situation. Il faudra respecter les forces

dramaturgiques structurantes... Donc, ce qui a été élaboré au niveau de l'image sera ramené à la langue. Il va falloir faire des choix, épurer, enrichir, choisir un style... Tous ces éléments sont conscientisés avec l'aide de l'animateur. Ce dernier cherche aussi à éclairer peu à peu les règles techniques qui régissent la langue (exemple du choix des temps : imparfait, passé composé, présent...), il relève les fautes d'accords et de syntaxe...

Souvent, les premières énonciations du récit sont maladroites, trop riches. Il faut alors choisir, recomposer, redire jusqu'à ce que la forme soit bonne. Choisir, ça veut dire aussi que, dans tout cet espace narratif, il va falloir repérer, analyser ce qui est faux et ce qui est juste. Il va falloir tester, mettre un mot qui se situe après un verbe avant et voir dans l'énonciation ce qui est le plus efficace. Il va falloir aussi travailler les ponctuations. Elles sont très importantes dans le travail des conteurs.

Si le conteur qui raconte *Jean de l'Ours* narre sans ponctuation l'arrivée de l'animal que vous n'avez pas encore croisé dans son récit, cela donne : « l'ours enlève une jeune fille et part dans sa grotte ». En tant qu'auditeur, vous n'aurez pas pu imaginer l'ours, vous n'en aurez qu'une forme abstraite. Si le conteur structure son récit avec quelques silences bien dosés : « L'ours arrive. (Silence). Il prend la jeune fille », on a le temps de se faire une image de l'ours. *Dans l'oralité, la ponctuation se compose avec les silences, elle aménage des vides entre des séquences et laisse le temps à l'imaginaire de l'auditeur de compléter, à partir de ses propres ressources mémorielles, les éléments volontairement peu décrits par le conteur.* Le temps de ponctuation permet à chaque personne dans le public de se faire une représentation des éléments du récit. La ponctuation marque aussi les grandes phases de la structure.

Dans les ateliers, ces règles s'intègrent peu à peu et, dans les réélaborations permanentes de la narration orale, les règles de langage se vivent, sont conscientisées et s'acquièrent. On commence alors à rendre intelligible l'importance d'une connaissance qui favorise une meilleure expression de soi. De plus, ce travail faisant appel à la mémoire singulière de chacun, il tend à conscientiser la difficulté de se dire dans toute sa complexité. Sans la maîtrise de la langue, comment être reconnu par l'autre pour ce que je suis vraiment ? Cette dimension est souvent créatrice de motivations essentielles à l'acceptation de l'apprentissage.

Dans un premier temps, les ateliers se basent surtout sur des récits de vie, des contes facétieux et des contes de sagesse. Quand l'atelier se passe bien, on peut décider d'aller plus loin et d'aborder le conte merveilleux. La conscience de la structure du conte merveilleux est très intéressante. Il est évident que nous n'aborderons pas les trente-et-une fonctions de Vladimir Propp, mais une version simplifiée de son travail.

Tous les récits du merveilleux sont composés *a minima* d'une situation initiale, où tout va bien. Puis il y a une rupture qui oblige le héros à se mettre en mouvement. Cette mise en mouvement ne se fait pas au hasard. Elle se structure, dans les contes traditionnels, sur une alternance entre les espaces sauvages et les espaces civilisés. Chaque passage est souvent ponctué d'épreuves et de pauses dans des lieux semi-civilisés, comme la cabane du bûcheron, un château abandonné perdu dans une forêt. Ce sont des lieux du social où l'on peut se poser avant de repartir au milieu du sauvage. Ces récits imposent ainsi une rythmique qui se fait jusqu'à l'aboutissement, lorsque le héros a accompli sa mission et, surtout, son initiation.

Cette structuration classique, une fois conscientisée, va permettre de travailler la composition mais aussi les cadres grammaticaux et lexicographiques qui s'y rattachent. Durant la « situation initiale », on est tranquille. On a le temps de décrire

l'environnement, installer le récit. Ce sont les verbes d'état qui vont dominer. Du moment où le héros part dans les espaces sauvages, plus menaçants, le mouvement est quasi permanent, le héros se retrouve dans l'action. C'est d'ailleurs pour ça que les héros des contes s'appellent des « actants ». Ce qui importe, c'est l'action, ce qui se passe. Dans cette phase, ce sont les verbes d'action qui deviennent dominants. Les épreuves, elles aussi, entraînent des formes de langue spécifiques. Toute épreuve est une dramaturgie. Dans toute épreuve, il y a une tension qui nous entraîne jusqu'à la mise en danger la plus totale et une remontée plus ou moins décrite qui reconstruit un héros nouveau riche d'une expérience initiatique supplémentaire.

Donc, à partir de cette richesse structurelle du récit, on pourrait aller beaucoup plus loin dans la compréhension de l'efficacité de la langue. De nombreuses règles peuvent ainsi être étudiées à partir des formes narratives orales. L'avantage de cette méthode est surtout la conscientisation des règles de langage. Une conscientisation qui n'est pas uniquement basée sur un rôle de témoin d'une œuvre accomplie mais sur un rôle d'acteur, de compositeur d'une œuvre.

Ce travail de composition, qui a pour intention première d'apprendre le « bien dire », a pour objectif principal l'écriture.

Ce qui a orienté la création de cette méthode est sûrement le travail de collecte. En particulier, les décryptages mot à mot qui sont riches de renseignements sur la relation que l'informateur entretient avec la langue. Dans beaucoup des transcriptions oral/écrit, les résultats étaient presque illisibles. Pour d'autres, plus exceptionnellement, la qualité de la langue était telle qu'il n'y avait quasiment rien à changer pour le passage à l'écrit. Pourtant, celui qui était illisible à l'écrit n'était pas moins intéressant à l'oral. Mais il utilisait davantage son corps, les techniques non verbales et les situations contextuelles. Il pouvait rester plusieurs minutes à faire des mimiques sans dire un mot ou jouer, sans les énoncer, avec des situations. Il pouvait être dans une énergie de corps extrêmement signifiante qui disait beaucoup plus que les mots. Celui dont la narration pouvait être transcrive en tant que telle sollicitait moins cette communication non verbale et le contextuel. Son corps était nettement moins expressif.

Cette observation peut être importante pour la lutte contre l'illettrisme.

Cette conscience que le corps est communicant, que le non verbal et le contexte disent souvent beaucoup plus que les mots semble essentielle. **Dans une situation d'illettrisme, tout va bien tant que la personne est dans la parole.** Elle regarde celui qui est en face d'elle et, entre les expressions, les mimiques et les états de corps, elle a assez d'indications pour saisir que son interlocuteur n'a pas compris. Elle va donc reformuler jusqu'à ce que le sens soit partagé. Par contre, dès qu'elle est en relation avec un texte écrit ou qu'elle doit s'exprimer sur une page blanche, tout devient compliqué. La page blanche ne lui renvoie pas d'informations et l'écriture figée du livre reste muette. La lecture comme l'écriture nécessitent des compétences techniques. Cette personne, si elle n'a pas acquis suffisamment ces techniques, ne pourra plus s'appuyer sur la réception du non verbal et sur ses compétences de reformulation.

Si l'on arrive à faire comprendre à quelqu'un qu'écrire, c'est aussi compenser ce que le corps et le contexte ne disent plus, on déclenche quelque chose d'important pour l'acquisition d'une intelligence de la langue. Pour moi, l'écrivain, c'est quelqu'un qui est capable de créer une phrase dans laquelle le corps et le contexte se révèlent et enracent le récit dans un espace et un temps. Il est aussi quelqu'un qui a une conscience du corps et du mouvement. Dans le style narratif, si le corps est absent, le récit devient très abstrait.

Compenser toute l'expression du corps et du contexte dans l'écriture, c'est déjà différencier la parole opératoire d'un processus littéraire. C'est déjà codifier, repérer les éléments sous-jacents qui peuvent être des manques pour la compréhension du récit. Lors de l'atelier, il sera donc essentiel de signaler ce que le corps et le contexte disent et que l'écriture ne prendra pas en charge naturellement.

Mener un atelier de ce type nécessite des compétences et le respect de quelques règles. Celui de la personne qui a accepté de suivre l'atelier est la première des choses. Il faut ensuite cerner les difficultés particulières à chaque élément du groupe et le niveau de motivation. Une difficulté systématique est l'image souvent très péjorative du conte. Pour la plupart, le conte est un récit narratif pour enfants, et leur demander de prendre cet objet comme socle au travail peut être ressenti comme une demande de régression, voire comme un jugement.

Selon le groupe concerné, il est parfois important ne pas commencer directement par le conte, surtout par le conte merveilleux. On peut alors prendre comme base de travail des récits de vie très courts à partir desquels on va essayer de poser les règles de base des ateliers. Pour ma part, j'utilise souvent les récits qui émanent d'une micro-action très proche du moment présent. Par exemple, « racontez-moi comment vous êtes venus jusqu'ici ». Les premières expressions sont souvent très lapidaires du genre : « J'ai pris le train de 20h30 et puis je suis arrivé ici à 20h45 ». C'est à partir de ce peu de choses que l'atelier s'engage. L'animateur doit alors aider au développement et à la structuration du récit en posant un ensemble de questions. Il demandera de préciser certains éléments : « Oui, vous êtes partis de chez vous, mais c'est comment chez vous ? », « C'est comment le trajet qui vous amène jusqu'à la gare ? ».

À partir des réponses qui précisent de plus en plus ce parcours, on intègre le travail sur les images mentales et sur l'expression de la mémoire sensitive. On travaille, d'abord, sans terminer les expressions. La narration est en chantier et doit rester ouverte. Les questions contribuent en permanence à maintenir cette dynamique d'ouverture. Une des règles principales pour l'animateur est que, dans un premier temps, seules les questions sont admises, il n'y a jamais de réponse. Cette exigence permet de solliciter le créatif et évite de replacer le participant dans une attitude d'apprentissage classique, parfois objet d'une mémoire douloureuse.

Mais, bien sûr, l'animateur est conscient du processus qu'il met en place ainsi que des objectifs à atteindre. Il sait structurer la parole de l'émetteur.

Après ce premier exercice, on peut proposer de travailler sur les contes. L'exercice précédent ayant déjà permis de partager le processus créatif, il est plus facile de faire accepter le conte comme objet d'exercice.

Le conte facétieux est assez facile à faire accepter. Proche de la « blague » et facilement « anecdotalisable », il s'avère être une étape intéressante. Je mets souvent l'atelier en route à partir d'une sollicitation du type : « Vous aimez bien les blagues ? Vous pouvez m'en raconter une ? ». Parfois, par jeu ou par provocation, on se retrouve avec certains récits relativement salaces. Le jeu se porte alors sur la possibilité d'améliorer la performance, de faire rire plus, de faire rire mieux. La question est alors « Comment on pourrait gagner en efficacité pour que ce soit encore plus marrant pour les copains ? ». Dans le jeu des exemples, on peut alors réintroduire les contes facétieux. On glisse vers le conte, on essaie de voir comment on peut être plus efficace dans la dramaturgie, dans le choix des mots, dans la rythmique, dans les pauses.

Après cette première étape, je glisse assez souvent sur ce que j'appelle « *les contes de sagesse* ». Ces contes sont plus longs et plus élaborés. Ils touchent plus profondément les sensibilités de chacun.

Petit-à-petit, si tout se passe bien, la compétence et la confiance acquises dans la composition orale permettent d'envisager le passage à l'écriture. Quelqu'un qui élaboré une belle parole a envie de la voir posée sur le papier, de la lire et de l'entendre lire. La parole qu'il a composée oralement s'appuie sur une structure proposée par le collectif, mais les images qui ont nourri cette structure sont une expression de soi. C'est une expression distanciée par le travail d'élaboration, une expression qui permet de se dire dans ce que l'on a de plus profond sans que sa pudeur soit mise en jeu.

Ce que la personne va écrire n'est plus une parole désincarnée, une parole étrangère, mais bien sa parole, une parole qui lui révèle, en l'énonçant, sa propre complexité. C'est lui qui trouve les outils pour dire sa complexité d'être au monde.

En fait, les personnes concernées par ces ateliers ont souvent une richesse de vocabulaire et une sensibilité qui leur permettent d'exprimer des sentiments très complexes. Leur dictionnaire mental est relativement riche mais dans le contexte dans lequel elles évoluent, peu de mots sont utilisés, expérimentés. Les études nous disent aujourd'hui qu'une personne qui emploie cinq à dix mille mots pour sa vie courante peut avoir un dictionnaire mental de plus de quarante à cinquante mille mots. Mais une part importante de ce vocabulaire disponible n'est jamais sollicitée.

Au cours des ateliers, ce dernier peut être à nouveau expérimenté et retrouver une fonction.

Le temps passe. Je vais donc essayer de conclure cet exposé qui n'aura fait qu'effleurer cette méthode mais qui, je pense et j'espère, aura permis d'en soupçonner les bienfaits.

Avant de conclure, il y a un dernier point que j'aimerais évoquer.

Une parole n'est pas uniquement une abstraction. Chaque fois qu'on parle, on est aussi dans la plénitude physique de la parole. *La parole est un souffle, c'est une vibration. C'est une jouissance de sentir les joues pleines de mots, de mots porteurs de sens et qui expriment nos projets et notre complexité. C'est aussi dans cette expérience physique que se joue l'intelligence de la langue et que se fonde notre mémoire kinésique.*

Le dernier moment de l'atelier sera, bien entendu, le retour à l'écriture. L'ensemble des éléments expérimentés et conscientisés seront liés à leur réalité graphique. Chaque fois qu'une difficulté apparaîtra, l'animateur fera référence aux expériences traversées permettant de dépasser l'obstacle. On reviendra à ce que la langue orale et la composition narrative ont déjà éclairé, conscientisé. Il est évident que la méthode ne tient pas du miracle et que la personne qui aura suivi ces ateliers ne deviendra pas, du jour au lendemain, un écrivain. Mais les codes et les règles qui régissent la lecture et l'écriture retrouveront peu à peu du sens, des raisons d'être. L'atelier ayant pour objectif l'écriture est également intéressant au niveau de la lecture.

J'ai expérimenté une méthode proche dans des classes de collège. L'objectif n'était pas la réparation, mais plutôt la prévention de l'illettrisme. Concrètement, il s'agissait d'amener des enfants de sixième à la lecture de textes complexes. Une expérience a été réalisée dans un collège de la région. L'objectif était d'amener les élèves à lire l'épopée sumérienne de *Gilgamesh* dans la version de *Jean Bottéro*, version retranscrivant le récit au plus près des tablettes. Cette idée pourrait paraître complètement aberrante si on se contentait de donner le livre à l'enfant et qu'on lui demandait de le lire. La complexité du récit rend les représentations quasiment impossibles pour des jeunes de cet âge. Mais l'atelier est passé par une phase orale.

L'animateur, qui avait extrait la structure de l'épopée, a mené les premiers ateliers à partir de cette structure. Il a transmis la trame du récit jusqu'à ce que les élèves puissent la raconter à leur tour. Pour chacune des séquences du récit, ils ont élaboré des représentations sur des images en travaillant avec le CDI et à partir de recherches personnelles. Dans un deuxième temps, l'animateur a installé un jeu que vous connaissez tous et qu'on appelle *Ça chauffe, c'est froid*. Autrement dit, dans une phase de travail, les élèves devaient narrer une séquence de l'épopée en s'appuyant sur les représentations élaborées. Si les récits obtenus se rapprochaient du texte de Bottéro, l'animateur annonçait cette proximité. Il en était de même lorsqu'ils s'en éloignaient. Au bout de quelques ateliers, nous sommes arrivés à des éléments narratifs très proches de la traduction de Bottéro. Chaque fois qu'on sentait que le récit était juste par rapport au texte initial, on leur donnait à lire le bout de texte correspondant. Une chose intéressante se produisait alors : même si les mots lus n'étaient pas totalement compris, ils avaient du sens puisqu'ils étaient mis en relation avec l'élaboration des représentations et des narrations orales constituées par les enfants. À partir de là, on pouvait analyser la langue spécifique de cette épopée. Et l'on est même arrivé à avoir des discussions sur le style à travers des questions du type : « Pourquoi il écrit comme ça ? ».

Cette méthode me semble intéressante parce qu'elle associe deux approches de la langue qui souvent sont données comme contradictoires ou opposées. L'oral devient un outil pour aller vers l'écrit. La méthode employée est très proche de celle qu'employaient les aïdes et les bardes, à savoir de faire un résumé du tout avant le développement d'un extrait. Chaque fois que les enfants élaboraient, avec leurs représentations, un extrait de cette épopée, ils étaient guidés par le fait qu'ils connaissaient l'essentiel de l'histoire. Ils voyaient très bien si les images qu'ils étaient en train d'élaborer étaient cohérentes ou pas avec l'ensemble du récit. Ils étaient obligés de choisir des situations et de travailler en permanence sur la cohérence de cette globalité.

Faites l'expérience avec l'*Odyssée* : racontez d'abord les vingt-quatre chants, c'est vite fait, il y en a pour dix minutes. Puis retravaillez l'épopée chant par chant, ça change beaucoup de choses.

Notre travail est encore en laboratoire et nous n'avons pas, pour l'instant, de résultats miraculeux. Les expériences nous permettent peu à peu de vérifier le bon fonctionnement de la méthode et d'élaborer des grilles d'évaluation. **Mais ces ateliers démontrent en tout cas une chose, c'est que la prise en compte conjointe de l'oral et de l'écrit est essentielle pour parvenir à une pleine intelligence de la langue et à la maîtrise de l'écriture et de la lecture.**

Il semble nécessaire que la langue ne soit plus boîteuse, qu'elle retrouve rapidement l'équilibre sur ses deux jambes.¹

¹ N. B. : transcription enrichie *a posteriori* à la demande de l'auteur.

Débat avec la salle

Nadine Etcheto-Tharel

Merci beaucoup Marc.

Je pense que tu as fait une bonne démonstration. Ce n'est pas toujours par la lecture qu'on arrive à la lecture. C'était la démonstration qu'il fallait faire ; effectivement, elle a passionné toute la salle. Tu as touché à des choses qui sont très importantes.

Vous pouvez maintenant réagir par rapport à ce qui a été dit, tant sur le fond, sur la démarche théorique que sur l'expérience pratique en relation avec votre quotidien.

Question

Ma question concerne le dictionnaire mental. Comment fait-on quand on travaille avec des français langue étrangère (FLE), puisqu'ils ne partagent pas le même que nous ?

Marc Aubaret

Je suis resté dans un cadre franco-français. Il y a aussi des possibilités importantes avec le conte dans l'interculturalité. Il y a quelque chose de très intéressant dans le conte, c'est que les particules des contes merveilleux sont répandues sur la planète entière. Prenez Cendrillon, il y a plus de deux mille huit cents versions dans le monde. On retrouve souvent un conte similaire dans différentes cultures et c'est intéressant parce que ça devient un point socle référent. Il m'est arrivé, dans des collèges, de rencontrer des personnes qui ne parlaient pas un mot de français, mais qui connaissaient une de ces versions. Et, du coup, déjà, dans l'écho que ça fait, il y a des endroits qu'elles peuvent repérer, des endroits où le dictionnaire mental n'est certes pas à la même place, mais pour lequel des équivalences peuvent se mettre en route. Ça permet d'accélérer le processus d'acquisition. Ce n'est pas un élément miraculeux, c'est un outil parmi d'autres. Je vous ai surtout parlé d'un espace qui est le chant culturel partagé, la langue partagée.

Pour ce domaine-là, il y a une chercheuse à l'IUFR de Lyon mais aussi au CNRS qui s'appelle **Nadine Decourt**. Il faut vraiment voir son travail parce qu'elle mène, depuis plusieurs années, une action sur conte et interculturalité et elle fait vraiment des choses tout à fait intéressantes.

Quant à l'écoute, elle me fait toujours un peu peur dans le sens où si vous mettez un très très grand conteur face à quelqu'un qui est complètement illettré, il y a une espèce d'appréhension à prendre la parole. L'écoute se fait aussi pour moi dans l'espace de composition. Petit à petit, j'ai tendance à inverser le processus dans le travail que je mène. On dit souvent qu'il faut d'abord écouter pour aller après vers la langue ; je préfère partir de l'hésitation, puis, quand quelque chose se met en forme, on peut ensuite être dans un travail de comparaison. Mais on peut complètement figer une attitude s'il y a une confrontation de langue déjà trop belle. Pour moi, le travail passe systématiquement par l'acceptation des brouillons. On ne peut rien expérimenter sans les brouillons. Si on veut quelque chose de trop beau d'entrée, ça devient un lieu du comparatif et du jugement immédiatement. C'est pour ça que je ne me consacre, la

plupart du temps, qu'à la trame, à la structure, pour ne pas être, justement, dans une influence esthétique. Dans cette situation bien sûr, mais aussi dans d'autres situations, et même dans des classes sans problème, il vaut mieux passer par l'écoute d'abord, c'est sûr. Qu'est-ce qu'on peut atteindre ? Pour moi, ceux qui sont dans l'illettrisme, sont des gens qui sont déjà dans une blessure. Si, en plus, on met le doigt à l'endroit où ça fait mal – voilà ce que vous n'êtes pas capable de faire – ça risque de poser problème.

Joëlle Wintrebert

auteure¹, présidente de l'association Autour des auteurs (Ada),

membre du conseil d'administration de Languedoc-Roussillon livre et lecture

Qu'appelez-vous brouillon sur la technique de l'atelier dans l'oralité ? Nous, en tant qu'auteurs, on a l'habitude des ateliers de l'écrit, j'aimerais savoir ce que vous appelez brouillon dans la réalité

Marc Aubaret

Le brouillon dans l'oralité, relève du même principe qu'un travail sur l'écrit : c'est-à-dire qu'on va faire des ébauches qui peuvent être très mauvaises et dans lesquelles il peut y avoir quelque chose de très bon.

Joëlle Wintrebert

Comment procédez-vous techniquement ? Est-ce qu'il y a un écrit quand même à un moment donné ? Est-ce que vous allez leur donner un état de ce qu'ils ont produit, avec un écrit au tableau par exemple ?

Marc Aubaret

Oui, tout à fait. À un moment donné, il y a nécessité de pouvoir poser une phrase écrite au tableau, même si elle n'est pas encore complètement lisible, et de pointer, justement, les codes qui sont reconnus ou non, l'absence d'une ponctuation et, alors, les repères viennent. Mais le brouillon se fait par la personne, en tous les cas en atelier, elle n'a pas le souci, dans un premier temps, de l'écriture. C'est l'animateur qui met l'écriture au tableau et qui fait opérer. Jusqu'au moment où le participant bascule et qu'il est en capacité d'écrire. Le brouillon, pour moi, c'est faire sentir la qualité d'une langue, les défauts, repérer les espaces. Par exemple, quelqu'un va vous raconter qu'il était dans une forêt au début du printemps et qu'il y a trouvé des fraises rouges. Début du printemps, OK, fraises rouges, incohérence, mais qu'est-ce qu'il voulait dire, à terme ? Ce qui est intéressant dans le brouillon, c'est pourquoi on met une fraise au milieu des bois. On va d'abord mettre l'intelligence de ce qu'il veut dire avant de passer à une écriture formatée. Tant qu'il n'est pas content de l'intelligence de ce qu'il a envie de poser, on ne passe pas encore tout à fait à quelque chose qui se fixe au tableau. C'est quand il commence à se dire « cette image me convient » qu'on passe au tableau.

Joëlle Wintrebert

J'ai le sentiment que ce n'est pas fondamentalement différent du travail que nous faisons dans une production collective de textes avec des enfants.

¹ Dernières parutions : *La chambre de sable*, éd. Glyphe, 2008 ; *Les amazones de Bohème*, éd. Robert Laffont, 2006 ; *Le canari fantôme*, éd. Balzac, 2005. <http://wintrebert.info>

Marc Aubaret

Tout à fait, on n'est jamais très loin. Vous êtes au même endroit, si ce n'est qu'on se sert d'un support. Je crois que la différence qu'on va avoir est qu'on ne demande pas à la personne d'être créatrice d'une histoire. L'histoire est déjà fondée car on lui donne une trame comme lieu de travail. Elle peut donc se lâcher sur la part écrite, sur l'intensité de l'écriture parce que l'histoire se tient déjà, elle est posée, elle est là. On va se servir de l'efficacité du répertoire, là où souvent, dans un atelier d'écriture, je vais demander à la personne de créer aussi une histoire. C'est peut-être la différence majeure entre les deux éléments. Je pense qu'on se retrouve, de toute façon ; il y a des choses très similaires.

Jocelyne Carmichael

compagnie Théâtr'Elles, Montpellier

D'abord merci de nous apporter aussi une réflexion théorique. Je suis dans le domaine du théâtre, qui touche parfois à des lectures, et cela nous sert à donner des outils d'expression pour des gens qui sont en situation délicate ou difficile – je ne sais plus le terme qu'on emploie maintenant car il change tous les trois ans, exclusion... Non, ce n'est pas ça non plus... Et, parmi ces outils d'expression, justement le travail sur l'imaginaire. On passe par ce stade dans les ateliers d'expression sans langage pour amener, justement les participants au langage, à dire quelque chose. Mais je n'avais pas de théorie de ça. Si jamais vous avez écrit des choses, ce serait intéressant aussi qu'on puisse avoir ces références parce que, pour moi, elles sont très importantes.

Maintenant, je pense que tout ce que vous avez exprimé là est valable pour l'illettrisme mais aussi pour les trois quarts de la population française, sauf pour les intellos, et encore. L'illettrisme est dramatique mais est aussi dramatique cette espèce d'étalement, de paupérisation de la qualité de réflexion et d'imaginaire qu'on rencontre de plus en plus depuis quelques années. La question est : « comment va-t-on réveiller tout le monde ? », parce que l'illettrisme c'est pour réveiller les gens qui sont encore endormis par rapport à cette souffrance-là.

Marc Aubaret

Malheureusement, je n'ai pas d'outil pour réveiller tout le monde. Mon réveille-matin n'est pas assez puissant. Je crois qu'au travers du conte et de tout ce que vous faites il n'y a pas, pour moi, de valorisation spécifique de la littérature orale ou du théâtre ; il s'agit d'espaces qui sont dans une même démarche avec des outils un peu différents, c'est tout. Il y a des positions. Le conteur, dans sa démarche, n'a pas la volonté de faire représentation quand il raconte. Son objectif, c'est de mettre au travail un auditoire. L'objectif du conteur, c'est de faire en sorte que l'auditoire travaille avec lui. Ça va impliquer, en même temps, des façons de composer qui sont très particulières. Et ça n'a rien à voir, ça n'enlève rien à la qualité du théâtre dans la représentation. Je suis un fana de théâtre et quand je vais voir un comédien, c'est parce qu'il a intégré un personnage et qu'il va me faire passer un moment d'expérience forte sur une scène. Mais je dirais que chaque fois, dans ces petites différences, on peut trouver des moteurs récupérables qui peuvent passer de l'un à l'autre des ateliers. C'est surtout ça qu'on essaie de comprendre.

Bien sûr, ce n'est pas l'espace miraculeux. Dans le travail du conteur, l'important dans des classes en difficulté, ce sont les possibilités de revenir à une force symbolique. Quand on travaille dans les lycées d'enseignement professionnel (LEP) – et ça m'arrive –, on s'aperçoit

que les enfants travaillent au premier niveau, au niveau anecdotique de la langue. Ça devient problématique parce qu'aujourd'hui, les seuls qui font un apprentissage fort du symbolique, ce sont les écoles de pouvoir et les écoles de publicité, pour être caricatural. Quelqu'un qui ne connaît pas le système symbolique est peut-être quelqu'un de manipulable. C'est une forme d'engagement politique. J'ai vraiment envie que les gens puissent aussi comprendre l'espace symbolique. Le conte est intéressant à ce niveau-là. C'est vraiment un lieu d'éducation possible.

Question

C'est formidable que vous théorisez pour nous. Je suis auteure et je travaille avec des enfants sur le conte. Je leur pose un cadre qui est très strict, situation, événement, eux et les professeurs les connaissent. On jette au hasard le lieu, ça peut être, par exemple une voix et une autre voix et, tout d'un coup, il y a un sens qui va naître de cette chose-là. Et quand le sens arrive à naître, parfois on se plante. C'est extraordinaire parce que le groupe, tout d'un coup, va adhérer à ce sens qui naît, va avoir envie de mettre en place son histoire. On essaie de rester en retrait, de ne pas intervenir sur l'esthétique, de les laisser maîtres de l'esthétique de leur histoire. Du coup, la langue, pour eux, devient un objet nécessaire pour faire naître vraiment cette histoire et ce sens, et alors ils se jettent sur les brouillons ; on prend des notes, on en a partout, on en a dans tous les sens. La question du sens, c'est quelque chose d'extraordinaire ; vous la faites apparaître, vous allez nous permettre de la défendre, merci.

Marc Aubaret

Les télés travaillaient aussi sur des contes, des grands contes comme on dit, des contes merveilleux ; ce sont des porteurs de sens avant tout, même s'ils ne sont pas lisibles immédiatement. Je trouve que c'est très intéressant pour quelqu'un qui découvre petit à petit un conte comme ça, par lui-même, car il va recomposer les images et trouver que le conte va porter quelque chose d'autre que l'anecdote première. Profondément, il y a des choses qui sont beaucoup plus fortes, mais comme tout espace symbolique, pour moi, le symbole n'est pas un espace intellectuel, c'est un espace à vivre. Il y a une seule règle à savoir, c'est que tout symbole est polysémique et que tout objet qui est porteur d'un symbole a un plus et un moins, du négatif et du positif. Si vous allez dans une forêt, elle devient symbolique du moment qu'on peut s'y perdre, mais, en même temps, elle est le lieu où l'on peut se réfugier. Moi, c'est la seule règle que je donne. Puis après, c'est à rêver le symbole, c'est un espace de la créativité poétique ; c'est le lieu de l'analogie, de la métaphore, et on développe. Mais une fois qu'un enfant a trouvé ça, je peux vous dire que le conte prend une épaisseur et que, du coup, l'enfant se rend bien compte que ce n'est pas un lieu du passé. Le travail des groupes merveilleux, ce sont des contes qui disent la permanence de l'humain. Leur boulot ce n'est pas de dire l'actualité. Ils sont hors temps, hors lieu. Mais ils disent cette permanence. Ils disent les grands archaïsmes, les grands archétypes. Oui, je crois qu'il y a des questions.

Guy Deloison

chef de section action sociale,

représentant de Patrice Katz,

directeur interrégional des services pénitentiaires (Toulouse)

Je voulais vous dire que j'ai été très intéressé par votre intervention, elle est vraiment passionnante parce qu'elle ouvre des portes. Je pense que ce type d'activité est particulièrement adapté à nos publics, quel que soit leur âge. Ça avait été mis en évidence en Languedoc-Roussillon. Notre population, c'est 30 % d'illettrés, 10 %, en gros, au niveau national, dans les

zones urbaines sensibles (ZUS), on l'a entendu l'autre jour ; à Nice c'est 20 %, nous c'est 30 % ; ça doit être plus à mon avis. Un outil vraiment intéressant que je vais étudier avec attention, parce que je m'occupe, entre autres, dans notre interrégion, des questions culturelles. Je vais essayer de voir comment on peut le développer, ou mieux encore de commencer à l'implanter, parce que je pense que c'est un outil dont nous ne devons pas nous passer. Sinon, techniquement est-il possible de lier l'image à la parole, d'utiliser l'image entre la parole et l'écrit ?

Marc Aubaret

Pour moi, le cœur même de ce travail, c'est l'image. Cette capacité à recréer, à refonder une image. C'est un cinéma intérieur et je crois que, si on travaille sur l'image en général, on l'interroge en permanence. Pour moi, l'image ne peut être travaillée que dans sa plénitude.

Guy Deloison

Je parlais d'une image dessinée.

Marc Aubaret

Ah, dessinée ! Ça peut être problématique dans le travail du conteur parce que toute trace part à la fin, oui, mais au début ça doit devenir fixateur. Le piège pour la créativité, c'est de fixer trop vite. Il faut laisser la mouvance possible de l'image en train de s'élaborer. C'est-à-dire que l'image, quand on commence à la lire, n'est jamais complètement fixée encore. Et, petit à petit, elle va devenir de plus en plus forte, parce que c'est dans le vécu de l'énonciation qu'elle se fonde.

Par contre, on peut travailler sur plusieurs niveaux ; moi j'ai travaillé sur du *story board*, par exemple, mais en faisant en sorte de ne pas trop fixer, posant juste les grands schémas pour fixer une mémoire à la rigueur.

Janine Teisson

auteure¹

J'ai animé pas mal d'ateliers d'écriture et je voudrais insister sur le temps. Ces ateliers d'écriture qu'on nous propose parfois, sur une ou deux séances, ça ne vaut rien. Il faut du temps, justement, pour que les enfants, même les adultes, s'approprient la parole. Et pour que, justement, le symbolique prenne sa place, il faut y revenir, exactement comme dans l'écriture où l'on pose un premier jet pour y revenir ensuite. S'il y a ici des personnes qui sont en charge d'animer des ateliers d'écriture, qu'elles pensent à cette notion de temps. Dans les ateliers que j'ai animés, justement je laissais une très grande, une très longue période consacrée à l'oral. Il faut que les enfants ou les adultes s'approprient leur histoire oralement.

Marc Aubaret

Je suis tout à fait d'accord avec vous. Sur ce type d'atelier, c'est au moins sept fois deux heures ; c'est un minimum.

¹ Dernières parutions, littérature jeunesse : *Un amour sous les bombes*, Oskar éd., 2008 ; *Amoureuse*, éd. Syros, 2007 ; *Chats, pitres et compagnie*, éd. Gulf Stream, 2007, album illustré par Serge Ceccarelli.

Question

Je travaille depuis de nombreuses années à la formation et, en particulier depuis 1994, sur les réseaux d'échanges de savoirs. Nous avons effectivement un cadre de l'Europe pensé et travaillé selon des méthodes qui partent de l'image au sens large du thème. Ce qui est intéressant ici, c'est que vous appuyez là où ça fait mal, c'est-à-dire que partir du sens pour aller vers la forme en utilisant une forme qui utilise le sens et le symbolique, ce n'est pas si simple en politique, en particulier pour qu'il y ait compréhension.

Ensuite, l'image mentale peut être floue mais l'image fixée peut être également rendue floue. Elle peut être utile pour exposer à l'oral et effectivement faciliter, après, l'écrit. C'est bien comme ça qu'un enfant apprend et c'est bien tout simplement comme ça qu'il faudrait peut-être réapprendre, tous, qui que nous soyons.

Olivier Ayme

Éditions Lirabelle

Je travaille effectivement sur les contes avec des enfants. Tu as cité, notamment, l'exemple de la pièce de brocard qui était intéressante. Or justement, la structure de sa pièce est quand même déjà très évoluée. Et moi, le gros problème que j'ai, et c'est là que je rejoins également l'intervention de madame, c'est qu'effectivement l'apprentissage de ces structures ne sont pas évidentes du tout. Chacun essaie d'utiliser différents moyens. Moi, le dernier en date que j'ai trouvé, c'est d'essayer de passer par le film d'animation. Pourquoi ? Parce que, l'image 3D, c'est quand même ce que les enfants connaissent le mieux parce que, très jeunes, on les colle devant la télévision. À partir de là, je me suis donc dit qu'en proposant une trame à travers un film d'animation, l'enfant va entendre un récit et ce récit, il va essayer de se l'approprier, ne serait-ce que pour donner du sens au film d'animation qu'il voit. Et ce récit, je le récupère après, pour le faire passer à l'écrit, écrit qui peut lui-même passer par l'intermédiaire de l'oralité pure, grâce à l'enregistrement, par exemple, d'un conteur qui énonce le texte écrit qu'on a en même temps sous les yeux.

Marc Aubaret

C'est encore une étape, mais là où je ferai la différence, c'est le côté fixateur de l'image en tant que telle. C'est ça le piège ; c'est pour ça que moi je ne travaille que sur des structures, je ne donne qu'une structure. Walt Disney par exemple me pose problème : ce n'est pas un mauvais graphiste, c'est quelqu'un qui a fait un super dessin animé. Mais il pose pourtant deux types de problèmes : et d'une, il va créer des images tellement fortes que ça en devient des stéréotypes ; dites « Blanche Neige » à un gamin, et il voit la brune avec la pomme dans la main ; il n'y en a pas d'autre possible. Et de deux, c'est quelqu'un, dans ce qu'il propose, qui est complètement sur la notion d'émotion. On ne voit pas un film de Walt Disney sans pleurer. Et ça, c'est l'anti-conteur par excellence. C'est-à-dire que le conteur n'est pas là pour susciter de l'émotion, mais pour faire en sorte que chacun trouve la sienne. Il y a cet espace de liberté qui, pour moi, est essentiel et qui peut se figer si on propose d'emblée un dessin animé. Parce que, du coup, l'image est déjà finie. Faites l'expérience, par exemple, au niveau de l'illustration qui, pour moi, est quelque chose de fabuleux. Mais faites d'abord travailler un gamin sur un conte et posez-lui, après, des illustrations. Vous verrez, il n'est pas toujours d'accord. Parce qu'il a fait ses propres images et qu'il va contester celles que vous lui proposerez. D'accord ? Si on lui propose d'abord une illustration, il va faire son conte à partir d'elle.

Olivier Ayme

Le problème, souvent, c'est l'acquisition des trames et l'« accrochage » de l'enfant à ces trames. Pour les obtenir, l'enfant n'a pas beaucoup de choix si ce n'est d'être en contact avec quelqu'un qui les lui donne. Or, même si les personnes qui sont capables de les leur donner existent, je trouve qu'il y a encore beaucoup d'enfants qui, justement, n'y ont pas accès. Et c'est pour ça que, pour essayer de toucher un maximum d'enfants, on essaie de se rapprocher de leur terrain de connaissances.

Marc Aubaret

Oui, mais il faut les deux. Je pense que c'est très important que les enfants aient de la lecture, et qu'ils aient des dessins animés. Mais, dans ce type de travail, je ne vous cache pas que je préfère être sur une suggestion *a minima* sur laquelle il y ait élaboration et création, que des choses qui sont déjà trop construites et sur lesquelles il va y avoir récupération. C'est ma position.

Olivier Ayme

Alors, au départ, on ne peut pas prendre des trames comme, par exemple, la pièce de brocard.

Marc Aubaret

Pourquoi pas ? Elle fonctionne très bien ! Moi je l'utilise en collège, je peux vous dire qu'elle fonctionne très bien. Dès la première écoute, les gamins la connaissent.

Line Colson

La Boutique d'écriture & Co à Montpellier

Il y a un point que j'ai trouvé vraiment très important dans ce que vous disiez, c'est le fait de commencer toujours par la totalité et par la complexité. Je crois que dans des questions pédagogiques – parce que là, on est quand même, aussi, dans une réflexion de type pédagogique – on croit toujours que ce qui est facile, c'est ce qui a été découpé en petits morceaux, alors que c'est en fait très compliqué : ce qui est coupé en petits morceaux, est abstrait, incompréhensible. Si on me donne un tas de vis, de boulons et de machins, et qu'on me demande d'inventer le moteur, c'est nettement plus compliqué que si on me met un moteur sur la table et qu'on me demande de tripoter les boulons pour voir comment ça marche. Je crois vraiment que c'est une idée fondamentale, qu'il s'agisse d'approche orale ou qu'il s'agisse de toute autre approche dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme et de la maîtrise de la langue.

La deuxième chose qui me semble tout aussi fondamentale, c'est lorsque vous parliez d'un métalangage. Je crois que, là aussi, dans cette peur que nous avons du complexe, du total, de tout un tas de choses, se cache également la peur du métalangage. Une des difficultés, quand on travaille sur l'appropriation de la langue avec des analphabètes, des illettrés, des FLE ou des marmots, c'est qu'on se prive du métalangage et donc qu'on ne sait plus de quoi on parle.

J'ai le souvenir extraordinaire d'un jeune homme, Philippe, avec qui j'avais travaillé. Je me suis rendue compte qu'en fait, la difficulté que nous avions, c'est que lorsque nous parlions de la langue, nous ne parlions pas de la même chose. Et donc, avec Philippe, on avait fait tout un boulot – et il en voulait –, sur la maîtrise de la langue. Il passait son temps à se demander : « Comment je pense le temps ? Et comment je pense que la langue française dit le temps ? Comment je pense que ça s'écrit dans la conjugaison et la grammaire ? » Il revenait, il me ramenait un machin de dix pages, qui était un truc de philo, écrit avec une orthographe

délirante. On discutait et je lui disais : « C'est passionnant ta conception du temps, mais la langue française ne marche pas comme ça. Elle fonctionne avec le passé composé, l'imparfait, etc. » Ce n'est que par ce travail métaméta que Philippe s'en est sorti. Parce que, sinon, il ne comprenait rien à ce qu'on racontait.

Une troisième chose qui me semble extrêmement importante aussi parmi celles que vous avez dites, c'est cette question du réel et de la sensation. Je crois que l'une des grosses difficultés que nous avons, dans la lutte contre l'illettrisme, l'alphanétisation, c'est la question du réel partagé : qu'avons-nous de commun ? Quelle est notre expérience partagée ? De quel réel partagé pouvons-nous partir pour parler ensemble ? À partir de ces questions, la pédagogie peut commencer. Mais, dès lors que je parle d'eux dans un monde qui n'est pas le mien, on ne peut pas parler d'une réalité commune ; c'est compliqué, d'arriver à se construire une langue commune si nous n'avons pas de réalité commune. Ce qui est compliqué aujourd'hui : avoir une expérience partagée et avoir aussi un implicite partagé.

Marc Aubaret

Le métalangage est quelque chose d'essentiel. La grosse difficulté, c'est d'en parler simplement. Il faut vraiment arriver à une bonne compréhension de « qu'est-ce que c'est la langue en tant que telle ? ». Toute langue est avant tout un système philosophique, c'est un système de pensée. Ça aussi, on l'oublie trop souvent. J'ai lu pas mal d'études là-dessus. Il y a quelqu'un ici, dans la région, qui avait fait une très belle étude sur l'alphanétisation et qui me disait : « Comment faire revenir une personne, parce qu'elle ne sait pas écrire, à la position d'enfant – c'est-à-dire à celui qui n'a plus la possibilité de parler ou de dire – alors que, dans sa culture, elle est peut-être un grand savant qui a une science énorme. ». Parler de choses complexes plutôt que de revenir à des b.a.-ba immédiatement, je ne dis pas qu'à un moment donné, il ne faudra pas y revenir, mais parler de la complexité de la langue avec ces personnes plutôt que d'essayer immédiatement de repasser par le b.a.-ba, ça me paraît essentiel. C'est les respecter, tout simplement, dans ce qu'elles savent, dans ce qu'elles connaissent et dans ce qu'elles savent partager. Ce sont des choses essentielles et très importantes.

Marie-Thérèse Boyer

Association Graine de Lire à Alès

Tout d'abord, merci, Marc, pour les propos tenus, et pour la seconde fois, puisqu'on a déjà travaillé ensemble, nous nous entendons. Je dirai que ce que j'ai mieux compris aujourd'hui, c'est cette situation de résilience qu'offre la langue orale. Et c'est cet aspect-là qui m'a tout à fait intéressée dans tes propos. C'est la première réflexion.

La deuxième s'adresse à Janine Teisson, avec laquelle j'ai eu le plaisir de travailler dans le cadre d'ateliers d'écriture auprès d'enfants en difficulté dans ce qu'on appelle encore, je crois, les SECOPA, parce que, là aussi, les sigles changent. Et Janine nous dit : « Il faut du temps, ce que l'on fait en deux jours, ou quatre – c'était le cas chez nous –, ça ne sert à rien. » Comme je partage ce point de vue ! Sauf que les associations que nous animons disposent de moyens financiers qui sont distribués, je pense, avec raison, mais, finalement, trop parcimonieusement. Merci quand même aux auteurs qui veulent bien accepter de venir nous rencontrer dans les associations, de partager notre enthousiasme pour l'oral et l'écrit, même si, effectivement, on pourrait, on devrait aller plus loin.

J'ajouterais, pardon, à l'adresse de Monsieur Ayme, qu'à l'association Graine de Lire, nous préférons, et c'est un choix, substituer les images que nous offrons aux enfants par des

lectures, plutôt que des images de dessins animés. Et, nous semble-t-il, il est plus facile de préserver l'imaginaire, de le faciliter, en proposant des textes lus. C'est mieux de peut-être seulement les dire, je ne sais pas, mais, en tout cas, il faut les lire à haute voix dès le plus jeune âge. Il me semble aussi – et c'est une réflexion qui me vient –, que l'attitude que vous avez choisie, éminemment respectable, s'adresserait plutôt à un public qui n'est pas réellement en situation d'illettrisme. La solution que nous pouvons entrevoir après la conférence de Marc Aubaret, c'est un véritable acte de résilience qui se mettrait en place. Ça s'adresse vraiment à des enfants ou à des jeunes illettrés. Ce n'est pas tout à fait pareil.

Michèle Reverbel

Éveilleuse d'écriture depuis trente ans sur le terrain de l'illettrisme, j'ai envie de dire : « hélas », parce que je crois que rien n'a beaucoup changé. Je pense que l'oralité est indispensable parce que je n'interviens jamais dans des cadres structurés et je n'ai jamais, je crois, eu l'occasion d'avoir un tableau avec moi. Au pied des tours, dans les cours d'hôpitaux psychiatriques ou dans les maisons carcérales, la structure n'existe pas. Mais dans ce contexte captif – même s'il n'est très captif non plus –, je crois qu'il faut bien que les gens puissent dire toute la misère qu'ils ont eue ou tout le bonheur qu'ils ont eu à ne pas écrire ou à ne pas pouvoir écrire. Parce que ça a été aussi, parfois : des volontés de ne pas écrire, pour se sauver. L'oralité est indispensable parce qu'il faut vraiment qu'ils puissent raconter avant d'oser toucher un instrument d'écriture. Par contre, sur la durée, je suis toujours dans mon idée de susciter l'écriture, je dis qu'il faut d'abord en donner envie avant de la travailler. Bien sûr je n'interviens pas dans des ateliers. Je crois pourtant que c'est important, c'est un peu un accouchement : il faut que l'on ait envie de montrer la première phrase écrite, de presque la proclamée ou la lire. C'est donc important de donner d'abord cet apport-là, avant de vouloir faire travailler une langue. Mais, dans tous les cas, l'oralité est indispensable car, à mon avis, c'est l'oralité qui permet l'écriture, donc qui permet de dire « ce que j'avais sur le cœur, maintenant je peux l'écrire ». Je suis plutôt d'accord pour les petits signes ou les petites outils qui permettent ce passage de l'oralité à l'écrit, même si ce n'est qu'une heure, ce n'est pas gênant ; si ça a été bien fait, ça donne envie pour le reste du temps. Il faut être confiant là-dessus, mais, alors, quel boulot !

Jean-Jacques Chauchard

Protection judiciaire de la jeunesse

animateur de l'atelier autour de l'utilisation du média radiophonique

Le média radiophonique peut être un support par rapport à l'oralité. Il exige énormément de contraintes d'écriture dans la démarche que nous essayons d'élaborer avec les jeunes. On peut les amener, parfois, à rencontrer des journalistes radio et à casser quelques idées reçues qu'ils pourraient avoir et qu'on pourrait avoir collectivement ici : l'oralité ne serait pas aussi structurée que l'écriture. Quand on rencontre des journalistes ou des animateurs radio, on se rend compte combien tout est écrit et, pourtant, tout est lu, tout est dit et tout est camouflé. Je crois que c'est ce qu'on voudrait peut-être aborder ici : comment l'écriture devient juste un support pour aller vers l'oralité et camoufler le fait que nous sommes passés par l'écrit pour arriver à dire quelque chose.

Marc Aubaret

C'est la différence que je faisais tout à l'heure entre oralité et oralisation. C'est-à-dire que je crois que toujours, de toute façon, quoi qu'il en soit, l'oralité est première. C'est-à-dire que

même le journaliste qui va passer à l'écriture a déjà imaginé, a déjà visualisé intérieurement ce qu'il a à dire ; il a fait sens avec des images la plupart du temps. Après, c'est sûr que la radio va être efficace dans une écriture radiophonique. C'est vraiment ça. Pour moi, cette écriture radiophonique est essentielle parce que, justement, pour faire une transmission orale à la radio sans tenir compte de l'espace corporel absent, ça devient une galère majeure. J'ai eu à enregistrer des conteurs. J'ai travaillé à un moment donné, avec Radio France, sur les studios de création de contes. Or les conteurs sont des gens très corporels. On est obligé de réécrire tout leur répertoire. Parce que ça ne passe plus. Cela veut dire qu'on est bien obligé, là, bien que ce soit quelqu'un de l'oralité, de passer par l'écriture, on ne peut pas faire autrement. Il manque un média, il manque un espace de sens, donc il faut le compenser et, là, l'écriture est essentielle. Je ne connais pas, je ne vois pas comment la radio peut ne pas écrire. Mais c'est une écriture souvent intéressante parce qu'elle cherche à reproduire le côté naturel de l'oralité. C'est intéressant d'aller voir comment travaillent les gens de radio parce que c'est une écriture très spécifique. Ce n'est pas un espace littéraire, c'est un espace de recomposition vers une oralité presque naturelle. Là, il y a du bêta-langage sur l'oralité et l'écriture, même s'il n'est pas toujours conscientisé.

Question

Je suis agent de bibliothèque à Agde. Il y a une chose qui m'a chagriné, peut-être que je n'ai pas compris. Vous dites que la littérature orale, c'est la transmission de la culture des sociétés sans écriture. À propos des mythes grecs, on sait très bien qu'Hésiode a écrit sur la théogonie. Pour les bardes, ils avaient Ossian. Je travaille beaucoup avec des maternelles sur la mythologie. C'est plus un problème d'interprétation, de symbolique que d'écriture. Ça m'a un peu chagriné parce qu'il y a quand même des choses écrites.

Marc Aubaret

Là où je voulais en venir, c'est que dès qu'on est avec une écriture, une fois de plus, on est avec une oralisation. Le texte est premier, on est bien d'accord. Ce qui va faire sens, c'est le texte. Alors que la littérature orale en tant que telle, c'est vraiment un espace où l'écriture n'existe pas. Aujourd'hui, même sur le travail homérique, on sait très bien qu'il y a sûrement eu des versions, en tous les cas partielles, qui étaient dans l'oralité pure avant même d'être dans l'écriture. Il y a toujours eu une phase comme ça. L'écriture n'existe pas depuis toujours. Je crois que ce que l'écriture nous a amené vraiment, même si c'est très spécifique, c'est une mutation cognitive. C'est-à-dire qu'on ne pense plus de la même façon avec l'écrit qu'avec l'oral. On est vraiment sur des révolutions très importantes qui ont peut-être permis, avec un point d'interrogation d'ailleurs, des espaces de technologie, des espaces de société qui n'auraient peut-être pas été possibles sans l'écriture. C'est aussi vraiment une métaréflexion, l'écriture. Par contre, dans une société de tradition orale, la parole n'a pas le support de l'écrit.

C'est ce que je veux dire par « littérature orale », même si, aujourd'hui, quand je demande à quelqu'un dans la rue qui est le conteur en France, on me répond : « c'est Perrault ». En tant qu'ethnologue, je tombe des nues parce que Perrault, n'a écrit que huit contes ; donc, quand on regarde son catalogue à côté du catalogue complet des contes populaires français qui compte 2 800 titres, ça ne fait pas grand chose. Mais quelque part, même si j'adore Perrault en tant qu'écrivain – parce que c'est vraiment un écrivain génial –, c'est l'anti-conteur par excellence. C'est vraiment quelqu'un qui a, justement, mis en littérature des contes populaires. En fait, ce n'est pas que ce soit inintéressant, mais il ne faut pas les lire au même niveau, au même endroit.

C'est tout aussi valeureux d'un côté que de l'autre, mais ça ne dit plus la même chose. Il faut penser que Perrault a écrit des contes pour faire plus ou moins des leçons de morale aux enfants de la cour du roi Louis XIV. Il a pris ces contes et s'en est servi comme d'un outillage, parce que le symbolique, quand on le manipule, c'est quelque chose de fort, surtout quand il est déjà ancré dans la population.

Il faut penser que, quand même, dans la littérature orale, quand un dictateur arrive au pouvoir, la première chose qu'il fait c'est de faire bouger les mythes, les contes et les légendes. On est dans un espace puissant qui a souvent été récupéré par le pouvoir ou par des auteurs. Est-on capable de faire encore la différence entre une parole qui n'a pas touché à l'écriture et une parole qui découle de l'écriture ? Les deux sont intéressantes et les deux sont passionnantes, elles ne sont simplement pas au même endroit.

Agnès Audoin

directrice des médiathèques du bassin de Thau, Sète

Il y a une chose sur laquelle je voulais rebondir qui me paraît très intéressante et est un véritable indice pour nous, bibliothécaires : vous nous avez dit que le corps est communicant. Pour nous, cela pourrait être une nouvelle piste de travail. J'en parlerai peut-être un peu plus cet après-midi. Vous avez employé des mots comme les « codes de langage », comme la « mise en bouche d'un texte », et ça c'est une véritable source de travail. On pourrait le voir aussi avec des publics handicapés, notamment les publics sourds, avec lesquels on est sur un travail d'image, d'oral, etc. Je trouve ça vraiment très intéressant, merci pour votre intervention.

Marc Aubaret

Je crois que cet exemple est intéressant à différents titres. Il relie l'image au sensitif. Quand le conteur doit raconter une histoire, son gros problème, justement, c'est le côté intellect. Si un jour vous avez un stage à faire avec Michel Hindenoch, c'est qu'il il va vous dire : « *pas d'affect, pas d'intellect, que du percept* ». Et bien je peux vous dire qu'au niveau d'un travail de composition, bonjour l'angoisse. Mais ça, c'est le boulot du conteur. Même si vous devez, à un moment donné, avoir une émotion avec un personnage, c'est que vous avez pu donner dans votre parole un acte qui va permettre ça. L'image va guider tout le conteur parce que, quelque part, c'est ce qu'il voit qui va lui servir de lieu de composition. C'est ce qu'il voit intérieurement. Essayez, même dans un atelier d'écriture, vous allez voir, c'est très intéressant : pas d'affect, que du percept. Le corps du conteur va vibrer en même temps, va devenir signifiant parce qu'il a vu et senti : il ne cherche pas à faire un geste, mais il a pourtant le geste juste. C'est vraiment quelque chose qu'il a vécu intérieurement. C'est une traversée.

Odile Nublat

conseillère pour le Livre et la Lecture

Drac Languedoc-Roussillon

Merci encore une fois pour cette intervention. Il y a une question que je me pose. J'entends bien la trame, la contrainte et différentes choses qui se jouent. Mais sur tout ce qui déborde, tout ce qui n'est pas en rapport avec la narration ou la contrainte, comment travaillez-vous avec eux ?

Marc Aubaret

Par tout ce qui déborde, dois-je entendre tout ce qui peut aller au-delà, tout ce qui n'est pas dans l'image elle-même, tout ce qui peut susciter l'image ?

Odile Nublat

Les valeurs d'écriture, tout ce qui peut permettre des questions de société, de philosophie...

Marc Aubaret

Le conte, systématiquement quand on a un atelier, suscite ce genre de question. C'est comme se perdre dans la forêt, il y a obligatoirement l'écho qui va se mettre en place. C'est comme se perdre dans la ville. Systématiquement, bien sûr, c'est un lieu qui va naître au travail. Ce que disent les conteurs, c'est que le conte est là pour mettre au travail le public. Il n'est pas là pour le laisser neutre, si on sort sans lien, c'est que le conteur est mauvais. Donc, le conte en lui-même, s'il est bien fait, va obligatoirement engendrer une discussion sur l'espace social. Et là, c'est évident qu'il faut aussi être un peu armé. Cette discussion, qui n'est pas à refuser, se passe souvent après l'atelier. Les après-ateliers sont souvent très longs quand on travaille sur ce type de domaine, beaucoup plus que l'atelier lui-même. C'est là que vraiment on peut commencer à discuter. Mais si on commence à discuter de ça dans l'atelier, c'est la catastrophe, on déstructure complètement le groupe.

Guy Deloison

Supposons que, tout d'un coup, nous soyons dans un monde où l'argent ne coule plus à flot, où il faut compter, il faut faire des choix, étayer ces choix sur des résultats ; je vais plomber un peu le débat peut-être, mais est-ce que vous avez l'habitude de mesurer dans vos ateliers – sept fois deux heures au minimum si j'ai bien compris – une évolution, et de conduire effectivement, entre guillemets, des « résultats » ?

Marc Aubaret

Oui, je crois que ces résultats sont assez flagrants au fur et à mesure dans les évaluations. Je ne vais pas vous faire une grille d'évaluation, ce serait un peu compliqué mais, je peux vous donner une anecdote. Ça vous permettra de concevoir où cela peut se jouer. Je me suis retrouvé à Cessenon, parce qu'on a travaillé six ans avec ce collège, qui est un établissement tout à fait intéressant, et ce jour-là une espèce de grand bonhomme arrive en me disant : « Monsieur Aubaret, vous vous rappelez de moi ? » « Non ». C'était quelqu'un que j'avais eu dans la première sixième avec laquelle on avait travaillé. Et les profs de sixième retravaillaient, cette année-là, avec Gilgamesh ; il me dit « J'ai ma sœur qui travaille Gilgamesh, ma petite sœur, et bien je lui ai raconté, je n'ai rien oublié. » Quelque part, on s'aperçoit qu'on n'est pas sur une mémoire intellectuelle. Les gamins qui ont traversé cette expérience-là, ils ont vécu le récit. Ils ont travaillé sur le sensitif autour du récit. Ce n'est plus une mémoire intellectuelle, c'est une mémoire d'un vécu.

À ce niveau-là, je peux dire que c'est peut-être une évaluation intéressante parce que le travail qui est mis en route sur sept fois deux heures, c'est un travail qui va perdurer au-delà. Une fois de plus, pour moi, c'est un champ d'expérimentation qui est encore un champ d'expérimentation, on n'est pas encore dans une méthode. Je ne vous donne pas une méthode toute faite. L'objectif pour le CMLO, c'est de mettre en place une formation de trois fois une semaine à partir de novembre. On est en train, aujourd'hui, d'expérimenter et de commencer à évaluer pour être vraiment sûr de ce qu'on va proposer. Mais, jusqu'à présent, il y a beaucoup

d'informel. Aujourd'hui, il faut avoir un outil d'évaluation. Chaque euro qui provient de l'argent public doit produire des résultats.

Caroline Daviron

bibliothécaire responsable de la section jeunesse à Perpignan

Par rapport au vécu et à la richesse, je me souviens d'un conteur absolument extraordinaire. Je ne connais pas son nom, mais il était à Paris devant Beaubourg et il arrivait à happer les gens, à les faire participer. Et pourtant les Parisiens ne sont pas faciles à arrêter ! Je n'ai jamais connu son nom.

Nadine Etcheto-Tharel

C'était un vieux monsieur avec une charrette ? C'est Mouna¹. Il est mort depuis.

Caroline Daviron

Il était absolument fabuleux. Il n'avait pas de grille d'évaluation mais les gens repartaient tous avec le sourire, avec l'imaginaire réveillé. Il y avait une richesse fabuleuse, il y avait quelque chose qui se passait et qui était absolument magique.

J'ai une question par rapport à Perpignan et notre quartier. La médiathèque est située dans le quartier Saint-Jacques, avec une forte communauté gitane qui présente un gros problème d'analphabétisme et d'illettrisme. Parce qu'il faut avoir des outils. J'ai fait du théâtre, je suis auteure par ailleurs, mais c'est quand même assez spécifique. Il y a un travail tellement fabuleux à faire avec des gens qui transmettent oralement. On manque de moyens. C'est un travail de longue haleine. Y a-t-il des formations pour les bibliothécaires ou bien intervenez-vous directement ?

Marc Aubaret

Travailler avec des Gitans, l'outil est intéressant parce que je crois que dans la communauté gitane en général, il y a un vieux tabou qui résiste, c'est la non-fixité. Quand on leur demandait d'écrire, même s'ils le font parce qu'ils savent bien qu'ils doivent s'intégrer dans un espace, il y a une résistance. En revanche, travailler sur l'oral, c'est quelque chose qui peut se jouer. Ça peut être une première approche.

Maintenant je suis, malheureusement ou heureusement – je n'en sais rien – très pris aussi par d'autres éléments. On expérimente aussi ça sur un autre chantier qu'on a sur l'immigration depuis maintenant 2000. C'est un chantier sur Alès autour de la réflexion sur la mémoire orale de l'immigration. On essaie de comprendre comment la parole peut devenir, par exemple, un vrai porteur de processus de stigmatisation, aussi bien du côté autochtone qu'allochtone comme on dit. Et ça nous apporte aussi beaucoup de choses et d'intelligence sur cet espace de la parole. Ce que je peux faire actuellement, c'est accueillir, comme ça se fait déjà dans des formations – on est sur le centre à plus de 4 000 heures par stagiaires par an – des gens qui viennent faire des formations qui sont longues et très complexes. Les plus courtes durées, c'est trois semaines (trois fois une semaine) et la plus longue, c'est trois ans. C'est une matière qui n'est pas donnée comme ça de but en blanc.

¹ http://fr.wikipedia.org/wiki/Aguigui_Mouna

C'est-à-dire que pour aller travailler avec cet espace-là, il faut avoir travaillé sur le symbolique, il faut travailler sur l'interculturalité. Cela paraît très simple au premier abord, mais si on veut vraiment le manipuler correctement, ça demande aussi d'avoir un minimum de conscience de la matière. Sur Perpignan, il y a, par exemple, Sabine Puech, de l'[association Les sous-dires](#), qui a suivi la formation à la littérature orale sur trois ans au CMLO. Elle a maintenant acquis les outils nécessaires pour commencer un travail.

Caroline Daviron

Nous la suivons, elle intervient déjà à la médiathèque de Perpignan.

Dominique Ferron

enseignant au quartier des mineurs

maison d'arrêt de Villeneuve-les-Maguelone

On parle des pratiques « lectorales » des jeunes en voie de marginalisation. J'ai la faiblesse de penser que ceux qui sont incarcérés, sont aussi en voie de marginalisation. Bizarrement, il y a beaucoup d'écriture, mais pas de pratique « lectorale ». Il n'y a pas d'oralité non plus parce qu'il y a une pudeur à ne pas se dévoiler. La question « lectorale » de l'écrit, la prise de livres tient plus à la qualité du papier pour se faire un embout de cigarette roulée que pour pénétrer le texte. Et j'étais très étonné par rapport à ce que vous avez dit sur la difficulté d'imaginer, de créer parce qu'on était bombardé de notes. Il y a quelques jours, on travaillait sur une épreuve du Certificat de formation générale (CFG) – je crois que c'était celle de Nîmes – où l'on demandait d'inventer une plante extraordinaire aux vertus extraordinaires. Et il a fallu jeter dix fois, c'était très frustrant, les brouillons qu'ils faisaient avant qu'ils puissent se lâcher complètement et imaginer réellement un texte. Je leur ai dit : « il faut délier, partez, quittez le pragmatisme, quittez tout ce qui est terre à terre, parce que l'écrit dans la prison, c'est vraiment pour vivre, pour survivre. » Être bombardé d'images c'est une chose, mais pouvoir restituer des images, même bien enfouies en est une autre. Le dictionnaire mental resurgit à ce moment-là. La plus belle preuve qu'on en ait, ce sont toutes les chansons que les mineurs ont eu la possibilité d'enregistrer, à travers des disques, des CD de rap, de chansons raï ou autres. Et, là, effectivement, le dictionnaire mental resurgit, avec un vocabulaire très très important, alors qu'ils relèvent de l'illettrisme total dans les textes de lecture.

Marc Aubaret

Je suis tout à fait d'accord avec vous, cette notion d'image mentale existe – c'est-à-dire que tout le monde est capable de la faire – mais elle est souvent figée, elle est vraiment comme une chape de plomb. Il faut arriver à soulever le couvercle pour qu'elle resurgisse, ce qui n'est pas toujours facile, même avec des enfants d'ailleurs, parce que cette pudeur-là, elle est chez les adultes, chez les ados, mais elle est aussi chez les enfants. Il y a des jeunes enfants qui sont déjà avec cette chape. Je dis toujours que les grands récits fondateurs, comme les mythes, par exemple, sont très intéressants dans les milieux difficiles pour une bonne raison, c'est qu'à la fois ils parlent des problèmes profonds vécus, des transgressions, mais aussi des espaces, en gardant toujours la distance nécessaire : « Ce n'est pas moi. » Donc, plus on est avec des publics blessés, plus il faut choisir des textes et des espaces qui distancient. La notion de la littérature orale est intéressante aussi parce qu'on parle rarement de la réalité. La première précaution que prend un conteur, c'est de dire : « Je suis un conteur, ne vous inquiétez pas, tout ce que je vais vous dire, ce ne sont que des mensonges. » Je peux vous dire que ça soulage aussi pas mal. Même si, à la fin, il dit : « Dans ce que je vous ai dit comme mensonges, il y a peut-

être une petite part de vérité. » Cette mise à distance est essentielle, car on ne peut pas rentrer directement dans des problématiques comme ça. C'est cette mise à distance qui va faire le travail.

Nadine Etcheto-Tharel

Je crois que c'est une question absolument essentielle, cette question de la pudeur, de la distance, de rester dans le vécu ou de s'en éloigner. C'est vraiment une interrogation qu'il faut avoir en permanence, que ce soit en atelier d'écriture ou dans l'oralité parce que, dès qu'on commence à travailler sur la langue, on travaille sur une matière explosive. J'ai souvent entendu des personnes qui débutaient dans des ateliers d'écriture et qui, dès qu'elles s'autorisaient cette sorte de « lâchage des mots », se retrouvaient avec une masse de vies, de souffrances sur la table, sur le papier, et se demandaient qu'en faire. C'est vraiment une question importante parce que l'enjeu n'est peut-être pas de les faire « se lâcher » dans l'écriture mais de les aider à s'approprier l'écriture comme un instrument qui peut prendre, entre autres, la forme du récit ; c'est autre chose que de déclencher la confidence, la confession du vécu. Et je pense que ça passe par le mot distance.

Alors, effectivement, c'est génial le conteur qui dit « Je suis un menteur ». Je trouve ça parfait parce que, tout de suite, la rupture est affichée. Il faudrait peut-être trouver un autre type de formule adaptée à la langue écrite. Les auteurs qui ont déjà une longue pratique d'ateliers l'ont peut-être déjà expérimentée mais, par exemple, dans les formations d'animateurs d'ateliers ou pour des auteurs qui démarrent, la mise en garde est nécessaire. C'est peut-être une réponse paradoxale par rapport à ce que Line disait sur le réel partagé. Certes, le réel il faut pouvoir le partager, mais en travaillant sur le décollement, la distance, pour arriver à ce qu'effectivement cette langue sorte mais qu'elle ne soit pas que le récit de la souffrance, le récit expérimental ; c'est la question des mots et des maux...

Marc Aubaret

Ce qui m'intéresse aussi dans la littérature orale, c'est que l'outil en lui-même est un outil de mise à distance. C'est pour ça que le conte en lui-même pose un cadre qui peut être, soit un lieu de la révélation si la personne en a vraiment envie, soit surtout un masque dans lequel on peut aller vivre symboliquement des problématiques fortes. Personne ne comprendra rien, ce n'est pas fait pour ça. Au travers de l'énonciation d'un conte, je peux vous dire qu'il y a des choses qui se passent profondément. Donc c'est un espace où le symbolique met au travail. C'est l'espace symbolique fort qui va mettre au travail, mais avec la garantie que ça ne sera pas un problème grave au niveau psychique, puisque le conte se termine bien. Il y a une résolution au bout, il y a un cadre, il y a un espace qui, depuis des millénaires, a été prévu pour que les gens puissent travailler intérieurement sans se blesser. C'est une parole communautaire dans laquelle chacun peut émettre son expérience intérieure ; mais le cadre fait que c'est un contenant. On ne peut pas échapper, on ne peut pas aller dans la décharge. Ça c'est, pour moi, un outil quand même intéressant.

Joëlle Wintrebért

Je crois que c'est une question de thématique en fait. Ce n'est pas seulement le conte. À partir du moment où l'on fait travailler des jeunes ou des enfants sur une thématique qui n'est pas une thématique contemporaine, c'est-à-dire qu'on leur donne un genre littéraire – le polar ou l'anticipation – qu'on leur propose de sortir du cadre de la vie réelle ou du moins de la vie quotidienne (parce que le polar peut parfaitement s'inscrire dans le contemporain et dans la vie

quotidienne), je pense qu'on échappe à ce risque. Je pense que ce doit être aussi le cadre de mes amis auteurs qui sont présents... Les enfants adorent se mettre en scène dans leurs histoires, donc, évidemment, ils se projettent, on ne peut pas empêcher ça. Il faut, par le biais de ces thématiques, empêcher qu'il y ait ces glissements dans une grande douleur qu'on constate quelquefois. Et c'est à nous, qui dirigeons les ateliers, d'essayer de canaliser ça d'une façon positive pour eux.

Marc Aubaret

Il faudrait plus de temps pour approfondir le sujet. Mais ce qu'il y a de sûr, ce que je pourrais dire en deux mots, et qui expliquerait pourquoi je parle du conte en tant que tel, c'est que le conte n'échappe pas – je parle du conte merveilleux en plus, pas de n'importe quel conte –, il ne dit pas à la personne « soyez extérieure à la problématique ». Je prends toujours la métaphore d'une forêt à traverser. Ce n'est pas : « ne traversez pas la forêt, faites le tour », c'est « plongez, mais il y a un guide pour vous amener de l'autre côté ». C'est surtout ça. C'est vraiment des récits qui ont été conçus non pas pour éviter de plonger, mais pour plonger avec une certitude de sortie scénique. Je ne dis pas qu'il n'y a pas d'autres outils qui sont sûrement là pour faire ça, je ne les connais pas aussi bien, mais, en tout cas, ceux-là je les connais bien. On sait qu'on peut proposer, même à quelqu'un qui a des difficultés internes, de plonger dedans car on sait que, derrière, il y a la sortie. Il ne pourra pas rester dedans, on ne va pas se perdre dans la forêt.

Line Colson

Sur le contexte actuel, il me semble que depuis une dizaine d'années, les choses sont en train de changer de manière tout à fait passionnante dans notre environnement, en ce qui concerne la langue, l'écrit, l'oral, etc. Il y a vingt ans, par exemple, dire qu'il y avait, d'un côté, la littérature orale, de l'autre côté l'écrit, une société de l'écrit, c'était assez simple. Aujourd'hui, c'est beaucoup plus compliqué et beaucoup moins séparé que ça, d'autant c'est surtout une société de l'imprimerie, plus encore que de l'écrit. Nous sommes en train de sortir de la société de l'imprimerie. Par exemple, le caractère de permanence de l'écrit, quand on voit un machin comme « Wikipédia » devient très relatif : on est dans de l'écrit qui n'est pas permanent mais en mutation constante. Donc qui a des caractéristiques aussi qui ne sont pas celles de l'écrit.

On voit aussi à quel point on est aujourd'hui dans une économie du langage et de l'immatériel, comment la dimension « performatique » du langage devient une réalité économique et politique. La logique des brevets, c'est qu'on n'a même plus besoin de coloniser un pays pour le posséder. C'est « le premier qui l'a dit qui l'a ». On est dans une forme de guerre biblique, on nominalise... Absolument sidérant ! Ça, c'est une situation nouvelle. Depuis un an ou deux, il commence à y avoir des choses qui sortent là-dessus. Le bouquin de [Christian Salmon](#) sur [Storytelling](#), et tout un tas de livres sont en train de sortir, sur l'art du récit aujourd'hui, sur ce qui est propagande, sur ce qui est discours. Pour aller vite, il me semble qu'il y a un stade, une évolution de nos sociétés, dans lequel la question du statut de l'oral, du statut de la langue, du statut du récit, du statut du matériel et de l'immatériel, du symbolique et du concret, de l'économique est en train de devenir fichrement compliquée et passionnante. Y compris pour travailler la question de la lutte contre l'illettrisme et de l'appropriation de la langue. Nous ne pouvons pas nous abstraire de cela. Parce que c'est là que nous sommes et que nous travaillons.

Leila Acherar

chargée de mission

Centre ressources illettrisme régional (CRIR)

Je vous entendez parler, et moi j'arrive plutôt du côté de la formation et du côté de l'organisation d'un curriculum qui permet aux gens d'entrer dans les savoirs écrits. D'entrer dans les savoirs écrits, ce qui ne signifie pas ne pas entrer dans l'oral. Or, il y a un certain nombre de doxa, de discours dominants qui nous matraquent et qui matraquent globalement les formateurs via les injonctions qui leur sont faites : aujourd'hui, ce que l'on demande aux formateurs, c'est de travailler l'écrit. Ce qui signifie que l'oral n'a jamais de place, en tous cas dans les organismes de formation. Et quand on travaille l'oral, on travaille à une espèce d'oral formaté, utilitariste du style « présentez-vous », « racontez-nous votre vie ». Au pire quand on demande aux gens de parler, on leur demande de raconter leur vie. Il n'est pas étonnant qu'en cours de route, les personnes en face de nous deviennent dociles. Quand on leur demande de parler, de réagir ou de quoi elles veulent qu'on parle, eh bien les femmes que vous avez en face de vous, vous disent : « On aimerait savoir comment on peut s'occuper de nos enfants ». Ce qui fait qu'un des plus gros travers, une des plus grosses difficultés que nous avons à combattre, c'est cette assignation des publics à l'utilitaire, à l'immédiateté, au quotidien, en leur interdisant tout accès à la pensée, à la liberté, au libre choix, à la transgression, ce que nous nous faisons tous les jours et ce que nous faisons faire à nos enfants tous les jours parce que nous pensons qu'il n'y a pas d'homme ou de femme sans capacité de transgresser et de se libérer. Or, aujourd'hui, il faut bien entendre que les politiques publiques – je suis désolée, vu de ma place de le dire – sont souvent traduites par les formateurs en terme de curriculum. Il faut qu'ils aient appris à conjuguer le verbe être au futur si tant est qu'il y ait un futur possible.

La deuxième chose c'est que vous parlez beaucoup de littérature et ce n'est pas moi qui vous contredirai au nom de plein de choses qui m'appartiennent, mais cette entrée dans l'oral peut aussi être une entrée dans un oral réflexif à partir de n'importe quel mot. La plus belle histoire que j'ai entendue – qui arrive d'une autre région –, ce sont des femmes qui sont plus ou moins analphabètes mais qui parlent un petit peu le français qu'on confie à une formatrice de passage à qui l'on dit : « Il faut à tout prix le sas, la socialisation par la langue, donc il faut à tout prix qu'elles fassent quelque chose. » Et cette formatrice se trouve être didacticienne de la physique. Alors, elle demande aux femmes : « Mais que voulez-vous ? De quoi voulez-vous qu'on parle ? » Les femmes commencent par parler des recettes de cuisine ou des démarches pour remplir les papiers de la CAF. Et Mina, qui est absolument adorable, dit : « Écoutez, moi, ça, ça m'est absolument égal. Vous savez remplir les papiers de la CAF, vous savez vous occuper de vos enfants, ils se débrouillent à l'école. Est-ce que vous avez envie que l'on fasse quelque chose pour répondre à des questions auxquelles vous n'avez jamais pensé ? » Et parmi ces femmes qui étaient toutes voilées, il y en a une qui dit : « Moi, j'ai jamais compris pourquoi on était sur la Terre et qu'on dit qu'elle est ronde alors qu'on ne tombe jamais ; et qu'on dit qu'il y a le soleil et que c'est la Terre qui tourne autour, alors que moi, tous les matins, je le vois se lever. Est-ce que c'est Dieu qui le tient ? Mais comment fait-il et avec combien de mains ? Est-ce que c'est le diable, est-ce que c'est les djinns ? » Pendant un an, elles ont travaillé sur l'univers, dans le cadre d'une démarche qui n'est pas partie des mythes même si les mythes l'ont traversée, forcément, mais dans le cadre d'une démarche que nous avons appelée réflexive. Comment s'autoriser à penser le monde en construisant des hypothèses, en vérifiant si ça marche, si ça ne marche pas ? En se disant, c'est parce qu'on rêve que ça va marcher peut-être. Ça s'est fini à l'époque avec l'intervention de Pierre-Gilles de Gennes – prix Nobel de physique

1991 (*ndlr*) – qui est arrivé en disant qu'il avait la trouille de sa vie. Pierre-Gilles de Gennes qui, pendant quatre heures, a été interrogé par les femmes qui lui ont demandé : « Mais comment vous faites ? Et qu'est-ce que vous faites ? Et comment vous avez trouvé ? » Ce qui est important, c'est de dire que quand on veut entrer dans les savoirs, on ne doit jamais entrer dans l'utilité.

Question

J'espère qu'il y a dans nos espaces de formation des choses qui sont de l'ordre du jeu. Du jeu, J E U. Je conseille à tout le monde un classique, un vieux machin qui traîne depuis des années, qui est signé **Roger Caillois** et qui s'appelle *Les jeux et les hommes*. On y voit le simulacre, on y voit l'art de tourner autour de son corps pour en avoir une espèce de chose qui nous fait planer. Bref, la typologie des jeux, c'est quelque chose qu'on peut s'approprier dans laquelle, là encore, on va traverser une forêt mais, on couchera dans notre lit le soir. C'est important de rappeler ce genre de chose. Il y a des outils qui existent, ils sont nombreux.





Lecteurs précaires. Des jeunes exclus de la lecture ?

Véronique Le Goaziou

**sociologue, ethnologue, chercheur associé
au Centre national de la recherche scientifique (CNRS),
laboratoire du Centre d'études sur le droit et les institutions pénales
(CESDIP)**

Bonjour à tous. Quelques mots pour me présenter, et d'abord pour vous dire je ne suis pas une sociologue de la culture ni une sociologue de la lecture. Pour être franche, c'est même un domaine dans lequel je ne connaissais à peu près rien avant d'entamer cette recherche. Alors, allez-vous penser, qu'est-ce qu'une « non-sociologue » de la lecture est allée faire dans une enquête sur les pratiques de lecture ?

Si je connaissais peu de choses aux problématiques relatives à la lecture, en revanche, je travaille sur les questions de délinquance, de violence et de pauvreté et c'est à ce titre que l'on m'a demandé de réaliser cette recherche.

Je vais vous en narrer rapidement la genèse car c'est toujours intéressant de savoir comment une recherche naît. J'ai été contactée, il y a environ cinq ans, par la Protection judiciaire de la jeunesse à Paris (ministère de la Justice), qui m'a dit, en gros, la chose suivante : « Notre public – le public de la PJJ, ce sont des jeunes qui lui sont confiés par mandat judiciaire, soit au titre de l'assistance éducative, soit au titre d'un parcours délinquant – lit peu. Et, pour y remédier, nous avons l'idée de concevoir et de fabriquer une collection de livres qui leur serait spécifiquement destinée. À savoir, des livres qui parleraient de thèmes susceptibles de les intéresser et qui ne les rebuteraient pas trop sur le plan de la forme. » Je suis restée dubitative car j'avais le sentiment que, dans le patrimoine littéraire national, *a fortiori* mondial, il y avait de quoi faire en matière littéraire, pour ces jeunes comme pour tout le monde d'ailleurs. Et je leur ai posé la question suivante : « Au fond, que savez-vous des pratiques « lectorales » et du rapport à la lecture des jeunes en difficulté ? » Il y a eu un blanc à la suite de cette question. Puis mes interlocuteurs sont allés interroger les banques de données du ministère de la Culture, la direction du Livre et de la Lecture (DLL) en particulier, pour voir si des travaux avaient été effectués sur cette question. Il existait des travaux proches mais pas tout à fait sur le public que nous visions et, par ailleurs, déjà anciens. Voilà comment il a été décidé de mener cette recherche. Elle a été réalisée entre 2002 et 2005 et avait trois objectifs.

- Est-ce que les jeunes en difficulté lisent ? Et, si oui, quoi, comment, où, de quelle façon ?
- Qu'est-ce que ces lectures leur font ? Quelle place occupent-elles dans leur vie ordinaire ?
- Qu'en retirent-ils ? Quel sens leur donnent-ils ?

– Indépendamment de leurs propres pratiques, quel regard portent-ils sur la lecture et sur les lecteurs ?

Le public visé était des adolescents et des jeunes adultes âgés de quinze à vingt-cinq ans, sachant lire. En effet, nous avons voulu écarter des jeunes identifiés comme présentant des difficultés de lecture parce qu'on ne voulait pas que leur appréhension à l'égard de la lecture soit uniquement due à leurs difficultés « *lectorales* ». Par ailleurs, nous voulions des jeunes qui, au moment de l'enquête, n'étaient pas impliqués ou associés à des opérations de médiation autour de la lecture. Cela ne veut pas dire qu'ils n'avaient pas pu l'être auparavant ou qu'ils n'allaient pas l'être après, mais ce qui nous intéressait, c'était vraiment leurs pratiques de lecture dans leur vie ordinaire et non pas dans le cadre d'une opération montée par une association ou une bibliothèque, par exemple, pour les inciter à lire. Enfin, il devait s'agir de jeunes « en difficulté », rencontrés sur quatre sites différents.

D'abord des jeunes de la PJJ, en l'occurrence des jeunes hébergés dans des foyers de la protection judiciaire de la jeunesse à Rennes et à Bagneux, dans les Hauts-de-Seine. L'administration pénitentiaire s'étant jointe au projet, nous avons également réalisé ce travail auprès de jeunes détenus, au centre de détention de Metz qui abrite un quartier pour mineurs. La Délégation interministérielle à la ville (DIV) s'est également jointe au projet et a proposé que nous allions sur les quartiers des Mureaux. Les Mureaux sont situés dans les Yvelines, à une quarantaine de kilomètres de Paris, et comptent plusieurs quartiers sensibles. Enfin, j'avais souhaité que nous sortions des problématiques strictement urbaines et que nous allions également voir du côté de la campagne ou du semi-rural ; j'avais la conviction intime, et je ne me suis pas trompée, que sur le plan des difficultés socio-économiques, il y en avait autant, voire même plus, que dans ce que l'on appelle les quartiers difficiles. Le hasard des réseaux m'a conduite à mener l'enquête dans un bourg situé dans le nord de la France, le Cateau-Cambrésis. Ce bourg est en grande souffrance, disons-le, marqué par la désindustrialisation et le chômage et un grand nombre de ses habitants rencontrent des difficultés patentées.

Une fois les sites choisis et les jeunes sélectionnés – je n'entre pas dans les détails de cette phase de l'opération – nous avons mené des entretiens qualitatifs. Cela n'a pas toujours été facile parce qu'interviewer des jeunes qui ont un parcours personnel laborieux et qui se trouvent, au moment de l'enquête, dans une situation difficile, sur un thème aussi peu attrayant à leurs yeux que la lecture, ce n'est pas une mince affaire. Et ils n'ont pas tous accepté de s'entretenir avec moi pendant une heure et demie et n'avaient pas tous plein de choses à dire. Avec certains, l'entretien s'est terminé au bout de quelques minutes, ils n'avaient plus rien à me dire et ils quittaient la pièce ; pour d'autres, il a fallu revenir. C'est un public qui ne se laisse pas toujours facilement approcher. Quant à certains autres, ils se sont demandé quelle idée avait bien pu me traverser l'esprit pour venir faire une enquête sur la lecture, tellement cette question leur paraissait lointaine et étrangère.

Je vous propose une restitution en trois temps, chacun d'eux correspondant à chacun des trois objectifs énoncés.

Alors, premier point, ces jeunes lisent-ils, et quoi ?

Ils lisent bien sûr. Vous vous souvenez sans doute du fameux titre *Et pourtant, ils lisent...* d'une étude classique de *Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez*. On peut le reprendre ici. À ceci près qu'ils se présentent, d'emblée, comme des faibles lecteurs, voire comme des non-lecteurs. C'est en soi un enseignement intéressant parce que, dans maintes enquêtes sur la

lecture, on a pu détecter que les personnes interrogées avaient parfois tendance à surestimer leurs pratiques de lecture. Effectivement, il n'est jamais de bon ton, en tout cas il y a encore quelques années, de déclarer à un sociologue représentant de la culture officielle et forcément lettré, qu'on lit peu. Et vraisemblablement les publics participant à ces enquêtes avaient tendance à en rajouter sur leurs pratiques effectives de lecture. Ces jeunes-là, pas du tout. D'emblée ils ont dit – je traduis : « Nous lisons peu, voire pas du tout, par ailleurs nous l'assumons, mais peut-être est-ce à vous que cela pose un problème. » De mon point de vue, ils n'ont pas non plus cherché à sous-estimer leurs pratiques. En effet, ils auraient pu en rajouter dans le « je ne lis pas ». Au fond, j'ai eu le sentiment qu'ils faisaient preuve d'une indifférence patente à l'égard de cette question, se demandant – non sans malice, d'ailleurs – pourquoi une enquête comme celle-ci avait été commanditée et pourquoi on venait les voir pour aborder avec eux ce sujet. Ils sont plus habitués à ce qu'on parle avec eux de leur parcours personnel, de la pauvreté de leur famille, de leurs actes délinquants ou de leurs démêlés avec la justice... Mais la lecture !! Donc, spontanément, ils se sont présentés comme des jeunes qui lisent un peu ou pas du tout et cela, sans hésitation et en même temps sans le revendiquer afin d'en tirer une quelconque glorieuse. Ils ne se sont pas fait les tenants d'une éventuelle contre-culture, qui valoriseraient d'autres types de pratiques. En fait, pour aller très vite, ils se fichent de cette question.

Pourtant ils lisent, ai-je dit. Quoi ? *Le premier, le principal et parfois l'unique objet de lecture qu'ils mentionnent, c'est le journal.* Le journal régional, le journal local, plus particulièrement. Je ne sais pas ce que ce serait ici chez vous ? *Midi Libre* ? Et, plus précisément, à l'intérieur de ce journal régional ou local, la page ou les pages qui vont narrer les incidents de la vie ordinaire ou relater des événements plus extraordinaires comme des cambriolages, des braquages, des courses-poursuites avec la police, des arrestations, des procès, des évasions. Et ce, avec un attrait beaucoup plus prononcé lorsque ces événements mettent en scène des lieux qu'ils connaissent, leur ville, leur village, leur quartier ou, encore plus, des gens qu'ils connaissent, des habitants, des voisins, voire des copains ou des amis. Voilà leur principal registre « lectoral ». Je suis obligée d'aller vite et ne peux entrer dans les détails mais il va de soi qu'il faudrait nuancer. Ainsi, certains lisent parfois d'autres types de journaux, d'autres types de rubriques, en particulier les jeunes issus de l'immigration qui constituaient la moitié de notre panel, pouvaient être amenés à lire quelques rubriques de politique intérieure ou bien des rubriques de politique internationale lorsqu'elles portaient sur des pays dont ces jeunes ou leurs parents étaient issus.

Cette lecture du journal, qui semble chez eux une pratique familiale, est d'abord une pratique familiale. Les aînés de ces jeunes lisent les journaux, leurs pères, leurs oncles, leurs frères, les grands du quartier, etc. Ainsi le journal fait partie de l'environnement ordinaire des jeunes. Les pères sont abonnés ou bien les journaux sont déposés dans les boîtes aux lettres ; on les trouve assez facilement dans les lieux publics, dans les cafés, dans les commerces. Ce sont donc des objets qui ne leur sont pas spécifiquement destinés, chose très importante pour eux, et il n'y a pas de prescription spécifique autour du journal. Personne ne leur dit : « Tu dois lire le journal ». Par ailleurs, c'est un objet collectif et intergénérationnel. Ça n'est pas pour eux. Ces journaux-là n'ont pas été conçus à leur intention. Il est d'ailleurs intéressant de constater que les jeunes ne vont jamais, à proprement parler, chercher le journal. Mais il le « trouvent » sur leurs lieux de passage, là où ils sont, ils « tombent » dessus. C'est une expression qu'on entendra dans quasiment tous les entretiens, « je suis tombé » sur un journal ou sur une revue

ou sur un magazine. Cette expression est à retenir car elle dit quelque chose du lien qui s'établit entre le lecteur et son objet.

Le deuxième objet de lecture évoqué par les jeunes, moins souvent et par un nombre moins important d'entre eux – surtout des filles – ce sont les revues et les magazines. Les revues et les magazines sont davantage lus par les jeunes de la région parisienne que des régions de province, et par les plus âgés. Ils apprécient deux types de revues. Soit les revues de faits divers, et là on retrouve le même registre « *lectoral* » que celui des journaux locaux et régionaux, soit, pour les filles, des revues ouvrant vers le registre du divertissement et de la frivolité. Ce sont des magazines destinés à un public de jeunes filles comme *Jeune et Jolie*, *Vingt ans*, etc., ou des magazines de stars ou people, comme *Entrevue* par exemple. L'usage que ces jeunes filles font de ces revues est aussi léger que leur contenu. Les termes qu'elles utilisent sont intéressants à relever. Elles disent souvent : on regarde, on jette un œil vite fait, on voit... À tel point que l'on peut se demander si le plaisir qu'elles ressentent à la lecture de ces revues ou magazines n'est pas inversement proportionnel au degré d'attachement qu'elles ont à l'objet. Au fond, on a le sentiment que plus elles peuvent « se débarrasser » de l'objet de lecture, moins il y a de lien entre cet objet et elles, plus elles se sentent à l'aise. Les revues et magazines sont, par ailleurs, des objets nomades, elles disent souvent qu'elles se les « piquent », elles se les volent, elles les oublient, les laissent traîner. Les jeunes filles ne sont pas dupes du registre frivole dans lequel elles se situent, ainsi elles racontent un article qu'elles viennent de lire sur la vie d'une star en éclatant de rire. Elles ont donc bien conscience du caractère, disons peu sérieux, de certaines de ces revues.

Enfin, troisième objet de lecture, les bandes dessinées. Mais avec des variations notables en fonction des terrains. Ce sont davantage les jeunes de province et les plus jeunes au sein de notre panel, qui lisent des BD. Ce qui est à retenir, dans la lecture de BD, dans les usages que les jeunes en font comme dans les représentations qu'ils en ont, est que l'on se situe clairement dans l'univers de l'enfance. D'abord – et je rappelle qu'il s'agit de jeunes de quinze à vingt-cinq ans, ce ne sont donc pas des petits mais des adolescents et des jeunes adultes –, tous les titres qui ont été évoqués étaient des BD pour enfants. Soit des classiques : *Tintin*, *Astérix*, *Lucky Luke*, *Gaston Lagaffe*, *Boule et Bill*, *Tom Tom et Nana*, ou des titres à succès plus contemporains genre *Titouni*. Jamais, à de rares exceptions près, n'ont été mentionnées des BD pour adolescents ou pour jeunes adultes. Et lorsqu'on a essayé de creuser ce point, il est apparu que la lecture de BD est très liée, pour eux, aux lectures du temps de l'enfance, aux lectures quand ils étaient enfants, éventuellement aux lectures qu'on leur faisait quand ils étaient enfants. D'ailleurs, les plus vieux de notre panel ont cessé de lire des BD, des BD pour enfants, sans être pour autant passés aux BD pour ados ou pour jeunes adultes. Car lire des BD, pour eux, c'est lire des BD pour enfants. Des BD qu'ils lisaient quand ils étaient enfants, c'est-à-dire, en gros, jusqu'à douze ou treize ans, ou bien jusqu'à leur entrée au collège, ou bien, chose intéressante, quand leur(s) petit(s) frère(s) ou sœur(s) se sont eux-mêmes mis à lire des bandes dessinées. Comme si, dans leurs représentations, la bande dessinée, et nous verrons que c'est vrai de la lecture de façon générale, est liée à une époque bien particulière de la vie, à savoir l'enfance.

Voilà pour les objets de lecture favoris des jeunes que nous avons rencontrés. Bien évidemment, nous attendions qu'ils nous parlent des livres. Nous avions décidé de ne pas commencer les entretiens par le thème des livres car on craignait que cela n'en rebute plus d'un. Notre idée était de les laisser aborder eux-mêmes cette question... ou bien de l'introduire s'ils ne l'abordaient pas. Et comme la plupart d'entre eux n'ont pas spontanément parlé des

livres, nous l'avons introduit dans le cours de l'entretien. Il apparaissait donc que la lecture de livres n'était pas une pratique « *lectorale* » usuelle ou ordinaire des jeunes. **Le point important à retenir, à propos du livre, est le lien immédiat et quasi exclusif que les jeunes établissent entre le livre et l'école. Le livre, c'est d'abord et avant tout l'école.** Car, pour eux, le livre est intimement lié aux injonctions et aux prescriptions scolaires. Mais aussi, plus largement, au temps de l'école, à tout ce qui est lié à l'école. Ils pensent évidemment à l'obligation de lire des livres, en français notamment, mais ce sont aussi les livres qu'on doit lire dans d'autres matières, ou les livres conseillés, etc. Dans tous les cas, le livre renvoie au temps scolaire, c'est-à-dire, pour eux, à l'école primaire et aux deux premières années du collège. À partir de là, il y a deux groupes de jeunes, un groupe majoritaire qui n'a approché et lu de livres que dans le cadre de l'école. Et comme la plupart d'entre eux avaient soit quitté l'école soit étaient sortis des filières générales pour rentrer dans des filières professionnelles, cela signifie qu'ils avaient cessé de lire des livres au moment de l'enquête.

Notons d'ailleurs qu'ils gardent un souvenir relativement positif de ces années scolaires – rappelons qu'il s'agit ici de l'école primaire et du début du collège. On sait, pourtant, que les jeunes en difficulté, *a fortiori* les jeunes déscolarisés, gardent un souvenir mitigé et parfois même très sombre de leurs années d'école. Mais c'est plutôt la fin du collège qui pose problème ou, plus précisément, l'entrée en quatrième car c'est à ce moment que sont véritablement signifiés leurs difficultés et leur échec. L'école primaire, ils en gardent un souvenir qui est parfois même teinté d'une certaine nostalgie. Pourquoi ? Parce que c'est le temps de l'enfance. Je rappelle que l'on a affaire à des jeunes qui ont un parcours particulièrement cahoteux, pour ne pas dire chaotique. L'école primaire, c'était le temps de l'enfance, et aussi le temps du livre.

D'une certaine façon, école égale enfance égale livre. Et on a le sentiment que ces jeunes n'ont jamais aussi bien lu et ne liront jamais aussi bien que lorsqu'ils étaient enfants. Mais l'enfance est terminée pour eux. Ils le disent avec rudesse, parfois avec brutalité : « Nous ne sommes plus des enfants ! ». À la fois parce que ce sont des adolescents qui revendiquent de n'être plus des gosses, mais aussi parce que le temps de l'enfance est celui où ils étaient relativement préservés des difficultés de la vie. Alors qu'au moment de l'enquête, ces jeunes étaient en prison ou dans un foyer PJJ, ou en galère. Et à partir du moment où ils sont sortis de l'enfance, ils sont aussi sortis de l'école et du livre. **La lecture est ainsi liée, pour eux, à un temps particulier de leur vie. Et, dans la mesure où ce temps n'est plus, définitivement révolu selon eux, alors la lecture n'est plus.**

Si la majorité n'a approché de livres que dans le cadre scolaire, cela ne signifie pas qu'ils ont lu ces livres. Certains ont déclaré qu'ils avaient réussi à passer du CP jusqu'à la fin de la troisième sans avoir lu un livre entier. Ce que ne démentent d'ailleurs pas les enseignants que nous avons rencontrés. Ils ont lu les premières pages, ou les dernières, ou un peu celles du milieu, ou la quatrième de couverture, ils se sont débrouillés comme ils ont pu et, au final, ils ont « réussi » à avoir un parcours scolaire. Songez qu'ils sont restés un minimum de neuf ans à l'école, ce qui n'est pas rien, mais ils ont fait une sorte de gymkhana entre les livres, si j'ose dire, pour les éviter. Seule une petite minorité d'entre eux avait approché des livres en dehors de l'univers scolaire. Quelques garçons lisaient ou avaient lu des romans policiers ou des ouvrages de science-fiction, mais ce sont surtout les récits de vie ou les témoignages qui ont été évoqués, à savoir des opus plus ou moins romancés de parcours de galère ou de marginalité. L'équivalent de *Moi, Christiane F., droguée, prostituée*. Et il y a beaucoup d'ouvrages de ce genre, cela constitue une littérature abondante. Au fond, ces jeunes s'intéressaient à des parcours de jeunes qui avaient vécu des choses pas si dissemblables des leurs, parfois bien plus graves, parfois un peu plus légères. C'était vrai, en particulier, pour de jeunes détenus, qui, à travers ces récits,

retrouvaient quelque chose de leur propre parcours. Ils voyaient comment le héros ou le narrateur avait dérapé et le comparaient avec leurs propres dérapages. Il y avait donc une dimension didactique et pédagogique dans la lecture de ce genre de livres pour les jeunes détenus. Mais c'est vrai pour tous les jeunes que nous avons rencontrés, qui étaient clairement attirés par le récit de parcours proches des leurs.

Abordons maintenant le deuxième point : quelle place les lectures que je viens d'évoquer prennent-elles dans la vie ordinaire des jeunes ? Quel sens leur trouvent-ils, comment en parlent-ils ?

À travers différentes questions au cours des entretiens, il nous est vite apparu que la pratique « lectorale » – leurs pratiques lectorales – est spontanément associée, chez eux, à une série de déterminations négatives. Car la lecture, même chez ceux qui lisaient le plus parmi eux, ne vient jamais en premier de leurs occupations favorites. À leurs yeux, sauf exception, il y a toujours mieux à faire que lire. Et si on lit, même un journal, une revue ou une BD, c'est que l'on n'a pas trouvé mieux à faire. Ces jeunes lisent toujours faute de mieux. Ils lisent quand il pleut, quand il fait froid, quand il n'y a rien à la télévision, quand ils sont punis, quand ils s'ennuient, quand il n'y a pas de copains dehors, quand le vélo est cassé pour les plus petits, etc. La lecture est liée à un temps d'oisiveté contrainte et subie. C'est comme ça qu'ils l'expriment, c'est en ces termes qu'ils décrivent leurs pratiques. C'est donc un temps qu'ils souhaiteraient le plus court possible avant de reprendre de « vraies » activités ou de « vraies » occupations. Même si, fortuitement, ils peuvent y trouver du plaisir ou en retirer de l'intérêt. Ils peuvent, en effet, quand on creuse, dire qu'ils ont trouvé plaisir ou intérêt à lire telle ou telle chose, mais, d'emblée, ils présentent leurs propres lectures comme des lectures faute de mieux. Des remparts contre l'ennui qui sont déjà une forme d'ennui, une sorte de dernier obstacle contre l'inanité.

Il est intéressant de relever qu'il n'y a pas chez eux de temps dédié ou réservé à la lecture. Ils n'ont pas de rendez-vous avec la lecture comme en ont ceux qui vont se dire lecteurs, qui lisent plutôt le matin, l'après-midi, au café, avec le thé, le soir, dans la salle de bains, au lit... Chez ces jeunes, ce n'est pas le cas. La lecture vient combler des temps morts. *D'ailleurs, j'insiste, quand ils évoquent leurs pratiques, ils ne disent jamais qu'ils font la démarche de lire, c'est la lecture qui vient vers eux.* C'est pour ça qu'ils disent souvent qu'ils « tombent » sur un journal ou sur un livre. C'est une expression que les jeunes en difficulté emploient souvent : ils « tombent » sur tel éducateur, tel professeur, tel policier... Ils tombent sur les choses, ce ne sont jamais les choses qui leur arrivent. Encore faut-il, pour qu'ils tombent sur un journal ou une revue, que ceux-là soient sur leurs lieux de passage, dans leurs espaces de fréquentations et de circulations. Et lorsqu'on les voit un peu évoluer, par exemple dans les foyers de la PJJ, on observe qu'ils prennent en main ce qu'ils trouvent sur leur chemin. Mais ils déploient peu de démarches proactive pour aller chercher l'objet de lecture. Cela a pour conséquence que les pratiques « lectorales » de ces jeunes sont souvent des accidents. Lire est présenté par eux comme le produit d'une rencontre hasardeuse et fugace qui peut cesser, qui doit cesser, aussi vite qu'elle a commencé. Et parce que ce sont, à chaque fois, des rencontres accidentnelles, il n'y a pas d'habitude ou de familiarité qui se crée. Pas de rite, pas de rythme autour de la lecture.

Dès lors, ils éprouvent des difficultés à imprimer leur marque dans cet univers qui est, de leur point de vue, un univers accidentel. La lecture a peu d'ancrage, peu de réalité dans leur système de vie, dans leur expérience, dans leur système de valeurs et dans leur imaginaire. Pas plus, du reste, que dans celui de leur entourage. En effet, les jeunes ont présenté leurs parents (que nous n'avons pas rencontrés) comme faiblement lecteurs, ce à quoi nous nous attendions car ils sont

issus des milieux populaires, parfois de leurs franges précarisées, certains même étaient illettrés ou analphabètes. Mais ils les ont également présentés comme de faibles prescripteurs. Et là, c'est plus intriguant. De mon point de vue, cette désaffection parentale à l'égard de la lecture est un « signe » à prendre très au sérieux. Si, aujourd'hui, les parents des jeunes en difficulté, notamment issus des milieux populaires, sont moins prescripteurs en matière « lectorale » qu'ils ne le furent à d'autres époques, alors il faut s'interroger.

On peut estimer qu'il y a eu une sorte de conversion des milieux populaires envers l'école et la culture lettrée lorsque les modes de socialisation alternatifs n'ont plus été pertinents. Il y a encore vingt, trente ou quarante ans, les jeunes issus de milieux populaires finissaient, après un parcours parfois également difficile, par intégrer le marché du travail (l'usine du père souvent). Aujourd'hui, ça ne fonctionne plus comme ça, compte tenu d'un certain nombre d'évolutions socio-économiques. La voie royale, quasiment l'unique, est devenue celle de l'école, d'où une formidable pression scolaire pour l'obtention de diplômes. Et les milieux populaires ont dû se convertir, pas toujours de plein gré, à cette forme de diktat de la scolarisation. Et, par la-même, s'en faire les prescripteurs : « si tu veux réussir dans la vie, tu dois réussir à l'école ». Mais comme aujourd'hui l'école n'est plus la garante d'une insertion sociale future, en particulier pour des jeunes en difficulté issus de milieux populaires, pourquoi les parents devraient-ils encore conseiller des pratiques qui n'ont pas « tenu leurs promesses » ?

Nous avons également demandé aux jeunes si leurs copains ou amis lisaient. Ils ont été très décontenancés par la question, très amusés pour certains, franchement hilares pour d'autres, mais, en gros, ils ne savaient pas répondre ; vraisemblablement parce qu'ils ne s'étaient jamais interrogés à ce sujet, tant la lecture n'est pas un critère de distinction et encore moins un critère de sélection à l'intérieur des groupes de pairs. Il y en a d'autres : la façon de s'habiller, la musique que l'on écoute, la façon de se tenir, la marque de la mobylette ou des baskets ; mais lire ou ne pas lire ne permet pas de repérer avec qui l'on est copain ou avec qui on ne l'est pas. Ce manque de familiarité entre les jeunes en difficulté et la lecture n'était pas la traduction d'une insuffisance de l'offre « lectorale ». Sur tous les terrains, en prison, dans les foyers PJJ, dans les quartiers des Mureaux ou au Cateau-Cambrésis, il y avait de quoi lire. Plus ou moins facilement et en plus ou moins grande qualité, mais il y avait, pour peu que les jeunes en manifestent le désir, une offre « lectorale ». Il y avait des bibliothèques dans chacun des endroits, y compris en prison, et des commerces achalandés en objets de lecture. D'ailleurs, les jeunes savaient parfaitement bien où aller chercher un livre si nécessaire. *Ce n'est donc pas une faiblesse dans l'offre qui peut expliquer, à elle seule, le manque de lien entre ces jeunes et la lecture.* Car la proximité physique entre des livres et des lecteurs potentiels ne suffit pas. En clair, mettez autant de livres que vous voudrez à côté de jeunes qui ne veulent pas lire, ils ne liront pas. La proximité physique est une condition nécessaire mais non suffisante pour créer un désir et une appétence en matière de lecture.

J'aurai longtemps en souvenir les images de jeunes détenus réunis à la bibliothèque de la prison de Metz. C'était un lieu relativement accueillant, assez grand, avec des livres en bon état et en nombre suffisant. Sur les rayonnages, les livres étaient bien rangés, chacun avec une pastille de couleur – vert pour la SF, noir pour le polar, etc. – et, au centre de la pièce, se tenaient une dizaine de jeunes faisant dos aux livres. Entre les livres et les jeunes, il y avait, disons, deux ou trois mètres de distance. En étirant un peu le bras, certains pouvaient saisir des livres sans se lever. L'offre était donc réelle, les jeunes n'avaient qu'à se servir, avec l'aide possible d'un détenu bibliothécaire. Mais on avait l'impression que les jeunes faisaient tout pour ne surtout pas tendre le bras. Et de cette pièce, il se dégageait la sensation étrange d'un mur de livres, chacun recouvert d'une petite pastille de couleur, quelque chose de froid et hermétique avec,

plus loin, des jeunes regroupés qui tournaient le dos aux livres. Cette image est extrêmement évocatrice du rapport physique, presque sensoriel même, entre les jeunes et les livres. Des livres muets et silencieux qui ne racontaient rien – hormis à l'intérieur des pages – à des jeunes qui faisaient comme si ces livres n'existaient pas.

Posons-nous la question, avant d'aborder le troisième point, de savoir si ces pratiques et usages que je viens d'évoquer rapidement entre les jeunes en voie de marginalisation et la lecture sont si originaux ? Peut-être pas. Au fond, on pourrait presque dire que ces jeunes exacerbent des pratiques « lectorales » répandues. Mains travaux en sociologie de la lecture montrent qu'il y a des lignes fortes, sinon des fractures, du désamour en tout cas, entre les jeunes et la lecture, y compris chez des jeunes scolarisés, y compris dans les milieux aisés ou dans les familles lectrices. Donc, ces pratiques « lectorales » sont un miroir grossissant de pratiques sans doute bien plus diffuses. Dès lors, ce serait une erreur de considérer que ces jeunes forment une sorte de public à part qui, de ce fait, devrait être traité à part.

Venons-en maintenant au dernier point, à savoir le regard que les jeunes portent sur la lecture et les lecteurs.

Nous avions tenu à inclure cette question dans les entretiens pour que les jeunes n'aient pas à parler seulement de leurs propres pratiques et à discourir sur leurs propres manques. Nous leur avons demandé, dans la dernière partie des entretiens, de parler non pas d'eux mais des autres. Les autres, en l'occurrence ceux qui lisent – les « lecteurs » – eux se présentant comme des non-lecteurs.

Mais il s'est passé quelque chose de drôle, c'est qu'ils ont d'abord commencé par de nouveau parler d'eux-mêmes. Parler des lecteurs leur a permis de revenir sur leur propre rapport à la lecture, en expliquant pourquoi ils n'aiment pas lire ou éprouvent de la réticence à le faire. Et c'est sans doute dans cette partie des entretiens qu'ils ont dit les choses les plus intéressantes. Pour résumer, ils ont exprimé le fait qu'ils n'étaient pas réfractaires à l'égard d'un type de lecture, d'un style d'écriture, d'une époque ou d'un auteur particulier. Mais à l'égard des exigences, des postures, des attitudes, des comportements qu'induit et que prescrit la lecture. Et, notamment, des attitudes, des postures et des comportements corporels. Il se passe là quelque chose qui leur procure de l'appréhension et ce, pour un certain nombre de raisons.

La première est que, selon eux, la lecture est une voleuse. Elle leur vole quoi ? Du temps. Il est vrai que certains d'entre eux, en particulier les jeunes filles issues de l'immigration, ont des journées bien occupées, entre l'école, les parents, les petites frères, les démarches administratives, etc. Mais, pour tous, la lecture est une « voleuse » car elle vient se surajouter, peser, dans la mesure où elle ne fait pas partie de leurs occupations favorites. Par ailleurs, elle n'est pas de l'ordre du faire, elle n'est pas une activité. On ne « fait » rien quand on lit. J'ai ainsi constaté que les jeunes détenus de la prison de Metz étaient ceux qui lisaient le plus dans notre panel parce que, en prison, la préoccupation numéro un, c'est d'occuper le temps, en particulier en maison d'arrêt où l'on est soumis à un régime carcéral plus strict. Ces jeunes lisent en proportion plus que les autres. Très naïvement, nous leur avons posé la question de savoir ce qu'il allait en être lorsqu'ils sortiraient de prison. Et ils ont globalement tous répondu qu'ils arrêteraient de lire. Pourquoi ? Parce qu'ils allaient retrouver une vie normale dans laquelle la lecture n'a pas de place. En plus, pour eux, elle aura été liée à une privation de liberté, liée au temps de la prison. N'oubliez pas que ces jeunes sont issus de milieux populaires où le faire et l'agir sont

importants. Si bien, d'ailleurs, que dans l'esprit de certains, lire, c'est être paresseux, c'est ne pas bouger, ne pas travailler, en particulier physiquement.

Sur un plan plus symbolique, la lecture leur vole du temps parce qu'elle les emmène sur un chemin dont ils ne connaissent pas l'issue. Et cela leur fait peur. Lisant, ils craignent de se faire embarquer, de se faire emmener vers des univers méconnus. C'est d'ailleurs pourquoi certains ont dit qu'ils voulaient bien faire l'effort de lire à condition qu'ils connaissent par avance le contenu du livre : ce qui s'y passe, l'intrigue, les personnages et la fin. Autrement dit, tout ce qui, pour des « gros » lecteurs, est rangé au rang des bénéfices de l'aventure livresque, à savoir l'imaginaire, l'aventure, la surprise, le suspens, la découverte d'un autre monde, etc. Pour ces jeunes, c'est, au contraire, un défaut. Ils veulent savoir, sans doute parce qu'ils n'ont pas les moyens, en particulier les moyens affectifs, de s'engager sur des chemins d'incertitude.

Autre élément évoqué, la lecture constraint toujours à des durées trop longues. Pour eux, un livre est toujours trop « gros », même s'il a un nombre réduit de pages et un large interligne. Un livre c'est toujours trop lourd, trop épais, parce qu'ils redoutent de se faire prendre et de ne pas pouvoir se retirer et s'échapper. **Ainsi, vous l'avez senti, la lecture pour ces jeunes est le signe d'une forme de mort.** Une mort émotionnelle, sensorielle, physique, parce que lire constraint à un retrait social provisoire et demande la construction d'un espace physique fonctionnel. Lire nécessite un effacement progressif du corps, qui est très peu actif sauf de façon intérieure. L'objet livre lui-même rebute les jeunes qui y voient une succession ininterrompue de lignes noires. Un livre, en effet, ce sont des lignes noires qui succèdent à des lignes noires, c'est toujours pareil trente pages après, et ce jusqu'à la fin. Dès lors, la lecture leur apparaît comme une sorte de procédé de contention, quelque chose qui enferme. Cela peut pourtant avoir des vertus. Je me souviens en particulier d'une jeune fille qui déclarait lire quand elle sentait qu'elle était énervée et qu'elle pouvait exploser. Mais pour la majorité d'entre eux, lire signifie arrêter de vivre : le corps est immobile, l'environnement silencieux, on s'isole des autres pour se retrouver seul... Or, quand les autres sont absents, quand les mouvements et les bruits de l'entourage s'estompent, quand son propre corps est dans un relatif silence et au repos, que reste-t-il ? Il reste soi, sa propre intimité, et cela peut faire peur.

Les jeunes que nous avons rencontrés ont parfaitement saisi qu'un livre a cette redoutable capacité de faire faire un retour sur soi-même. Or, compte tenu du parcours et de la situation dans laquelle ils se trouvaient au moment de l'enquête, ils n'avaient surtout pas envie de faire ce retour sur eux-mêmes. Au fond, ils disaient que lire peut faire mal. Et ce, indépendamment de l'histoire racontée. Un jeune expliquait que, aimant le foot, ses parents, ou un membre de sa famille, lui avaient offert un roman dont le héros était un gardien de but venu d'un petit milieu et qui allait, après moult péripéties, devenir une star internationale riche et célèbre. Mais le jeune n'a même pas ouvert le livre car, selon lui, le fait que cette histoire figure dans un livre, l'abîmait, la rendait fade et inintéressante. Ce n'est donc pas telle histoire en particulier, ou tel auteur qui les rebute – certains ont lu Jules Verne ou Victor Hugo aussi bien que Yannick Noah ou la biographie d'une gamine de la *Star Academy* –, c'est le fait que n'importe quelle histoire perd de son sens et de sa valeur à partir du moment où elle est close à l'intérieur d'un livre.

J'évoque enfin les quelques traits par lesquels les jeunes ont décrit les « lecteurs ». Le tableau est assez sombre. Pour eux, les lecteurs sont vieux, oisifs, retraités, seuls, riches et, pour les jeunes issus de l'immigration, blancs. Le syndrome étant, bien évidemment, la prof de français retraitée, issue d'un milieu relativement aisé et vieille fille. Si l'on reprend chacun de ces qualificatifs, on

s'aperçoit que les jeunes font allusion à des personnes qui, dans leur esprit, tendent vers la mort – une mort physique, la vieillesse, une mort sociale, la retraite, une mort relationnelle, la solitude. Et ils ont à l'égard de ce portrait une attitude ambiguë. À la fois ils ne veulent surtout pas leur ressembler : qui voudrait être un vieux retraité, oisif, seul, isolé des autres ? Mais, en même temps, ces lecteurs représentent une forme de réussite sociale et de vie normale aux yeux des jeunes. Car si l'on est un vieux retraité (ou une vieille oisive), c'est que l'on a réussi sa vie, qu'on n'a pas (eu) de problèmes, en particulier des problèmes d'argent, ni de difficultés majeures. Les jeunes sont donc attirés par ce que ces lecteurs représentent : une vie aisée et confortable, sans embûches ni obstacles. Au fond, ce à quoi ils aspirent, dans la mesure où ils se trouvent aux portes de la marginalité, c'est intégrer le « monde normal ». La lecture évoque notamment, pour eux, la possibilité d'accéder à ce monde-là.





Lecture critique de l'étude de Véronique Le Goaziou

Nadine Etcheto-Tharel

Merci beaucoup. Maintenant vous comprenez pourquoi, quand j'ai entendu l'intervention de Véronique Le Goaziou il y a deux ans, avant la publication de son travail, je m'étais dit : « Il faut qu'elle vienne à Montpellier ». C'est une intervention extrêmement riche. Je suis sûre que vous avez plein de questions à poser, mais il va falloir attendre un peu parce qu'on a organisé une table ronde avec trois personnes qui ont trois fonctions différentes. Elles ont lu l'étude de Véronique Le Goaziou et ont préparé une série de questions.

Jean-Jacques Chauchard

Protection judiciaire de la jeunesse de l'Hérault (PJJ)

Je travaille à l'atelier Informatique et Radio, situé dans le foyer d'action éducative de la Protection judiciaire de la jeunesse de Montpellier, précisément à Celleneuve, pour ceux qui connaissent Montpellier. Ma fonction me permet d'être à la fois sur un lieu d'hébergement des jeunes de la PJJ et aussi d'encadrer un atelier de création radiophonique qui est une activité de jour, un lieu de formation pour les jeunes. Je vais vous exposer, en quelques mots, ce qu'on y fait, ce qui va permettre, je l'espère, de mieux comprendre les remarques que je vais faire ensuite.

Dans nos ateliers de création radiophonique, on amène les jeunes à réaliser des émissions de radio professionnelles. Nous insistons sur ce qualificatif, source d'exigence et de rigueur dans l'activité. Nous faisons réaliser ainsi des productions qui sont diffusées sur *Radio Clapas*, qui est une radio associative montpelliéraise, mais aussi sur *Radio France Internationale* et sur *France Culture*.

Au cours de ces réalisations, on amène les jeunes à interroger des personnes à l'extérieur de l'établissement mais aussi à l'extérieur de leur univers, de leur milieu. Nous appelons ça l'ouverture au monde. La radio offre un prétexte à aller vers autrui, vers l'inconnu.

Par exemple, la semaine dernière, nous faisions une émission sur le thème « habiter » et nous sommes allés rencontrer un architecte, dans un cabinet d'architecture au centre de Montpellier. Une réelle découverte, je vous l'assure, pour nos jeunes, bien loin d'imaginer à la fois l'aspect créatif, artistique et un peu excentrique de ce monde... Ensuite, nous sommes allés rencontrer des gens qui vivent en communauté, la communauté de l'Arche au nord de Lodève. Ou enfin à la Maison des chômeurs sur la question des sans logis. À travers les émissions radio, on essaie d'amener les jeunes à découvrir quelque chose qu'ils n'auraient pas pu découvrir sans cela.

Deuxième travail, moins journalistique, plus introspectif : amener les jeunes à réaliser un témoignage, souvent émouvant, sincère et biographique sur le thème de l'émission. Dans notre jargon, nous appelons ce résultat un « papier radio ». Passer par l'écrit pour la radio n'a rien de surprenant, car seul l'écrit permet de structurer sa pensée et son discours. Tous les professionnels de la radio utilisent cette technique éloignée du cliché de la spontanéité

naturelle... L'enjeu est que l'auditeur ne perçoive pas le passage par l'écrit. Pour cet objectif, notre méthodologie consiste à animer un atelier d'écriture aux consignes strictes (langage oralisé mais compréhensible par tous, texte à la première personne du singulier...). On demande aux jeunes de réfléchir à partir de leur propre expérience. Nous cherchons à faire naître une réflexion personnelle, évitant les propos généraux. C'est une phase délicate parce qu'elle est intrusive mais c'est bien vers là, qu'en tant qu'éducateurs, nous cherchons à aller. Nous utilisons le détours de ce témoignage radiophonique pour faire émerger un élément de la problématique de ces jeunes en difficultés, que nous reprendrons plus tard. Une fois les différents papiers élaborés, on passe à la phase douloureuse de l'enregistrement, où les jeunes passent peut-être vingt fois, trente fois devant le micro pour arriver à donner le ton et à camoufler leur passage par l'écrit. Ensuite, on musicalise le texte. La compilation des papiers radio et des différents reportages composent l'émission de radio finale.

J'ai présenté, en quelques mots, ma réalité professionnelle, afin de revenir maintenant sur le livre de Véronique Le Goaziou.

Tout d'abord, je dois souligner que, mes collègues et moi, nous nous sommes énormément retrouvés dans cet ouvrage.

C'est d'autant plus plaisant à signaler que c'est assez rare, tant les espaces de réflexion sur les jeunes en grandes difficultés et les pratiques éducatives qui sont menées auprès d'eux sont souvent biaises par des considérations politiciennes ou réactionnelles à une actualité dramatique.

Premier constat que nous retrouvons au quotidien : les jeunes n'ont pas de honte à ne pas lire ! Je n'aurais sans doute pas osé tirer un constat aussi tranché à mon entrée dans ma profession mais, aujourd'hui, je suis en accord avec cette observation. En effet, les jeunes que nous croisons n'ont pas la moindre honte à nous dire qu'ils ne lisent pas et que ça ne les gêne pas. Ils ne semblent pas ressentir de manque à ce sujet. Ils disent ne pas avoir d'intérêt pour la lecture. Ils n'affichent pas de curiosité. C'est un peu dur mais c'est ce qu'on ressent.

Dans un enthousiasme un peu naïf, j'ai débuté ma profession en plaçant ça et là des livres dans l'atelier, espérant ainsi éveiller leur curiosité pour cet objet incongru posé devant eux... Eh bien, en fait, non ! Cela ne suffisait pas !

Il m'a fallu accepter l'idée qu'il faut enclencher une démarche éducative bien plus élaborée pour tenter de redonner du crédit et de l'intérêt pour la lecture. Tout ça, on le perçoit très fortement dans ce livre. Vous savez, notre profession éducative n'est pas toujours capable d'exprimer clairement nos avis et expertises. Sur le rapport de ces jeunes à la lecture, Véronique le Goaziou le fait pour nous, avec talent.

Le deuxième point que je souhaite souligner ici, même s'il apparaît plus en filigrane dans l'ouvrage, c'est le manque de confiance en eux des jeunes suivis par la PJJ. Ces adolescents-là ont connu beaucoup de ruptures, et ces ruptures vont les amener à avoir peur de l'inconnu. Cette peur de l'inconnu, c'est peut-être, on l'a entendu à la fin de l'exposé de l'auteur, cette peur d'aller vers la lecture parce qu'elle-même représente un inconnu : car dans la lecture, on ne sait pas toujours vers où l'on va.

Vous avez aussi évoqué la peur du retour sur soi que peut, quelquefois, imposer la lecture. Pour vous donner un exemple, sur l'émission « Habiter » que nous avons réalisée la semaine dernière, on s'est rendu compte que sur les huit jeunes inscrits sur le projet, tous avaient déménagé au moins six fois. Et la plupart avait déménagé dix ou quinze fois alors qu'ils n'avaient que seize ou dix-sept ans.

Ces ruptures là, et si on y ajoute ce qui transparaît quand on creuse un peu plus le parcours de ces jeunes – les deuils dans leur famille ou la place du manque et de l'abandon – ont pour conséquence des jeunes qui ne connaissent pas l'apaisement. Et je crois bien qu'**être apaisé est une condition pour pouvoir se poser, pour pouvoir lire.**

C'est pourquoi cette observation sur le manque de confiance des jeunes qui sont suivis par la Protection judiciaire de la jeunesse nous a semblé utile et nécessaire, notamment au moment où le discours récurrent en ce domaine est simplificateur et prétend qu'il suffirait qu'ils se prennent en main.

C'est vrai, non ? Il suffirait qu'ils se prennent en main et puis ils arriveraient bien à s'en sortir !

Mais à travers les analyses de Véronique le Goaziou, on comprend bien que c'est un peu plus compliqué, que la reprise en main, quand on a peur de tout, quand on a peur de soi, quand on a peur du retour sur soi, quand on n'a plus confiance dans le monde qui nous entoure, cette reprise en main ne sera possible que si ces jeunes en difficultés sont accompagnés et aidés.

Un troisième élément tiré du livre nous a beaucoup intéressés : le décalage entre les professionnels encadrant, bien souvent lecteurs, et les jeunes qui ne le sont pas. Vous soulignez, dans votre étude, la difficulté de positionnement que vous avez pu trouver en abordant la question : « Comment aller faire parler des jeunes qui ont un manque ? Comment se retrouver dans une position de parler de la lecture sans être dans la position du donneur de leçon ? » On a toujours l'impression qu'ils peuvent ressentir notre travail sur la lecture comme une injonction du type « ce n'est pas bien, tu ne lis pas alors que moi je lis ». En tant que travailleurs sociaux, nous ressentons aussi cette difficulté. On ne sait pas trop comment faire, comment jongler, comment aborder cette question-là sans être déjà dans la situation de l'être dominant qui assiège le dominé.

Ensuite, il y a une phrase en conclusion que j'ai beaucoup aimée, une partie de votre conclusion en tout cas, qui rappelait que **ce n'est pas parce qu'on va donner l'envie de lire, le désir de lire aux jeunes qu'on va les sortir de la marginalisation.** Ça semble presque une boutade mais c'est essentiel parce que, parfois, on s'attache à des détails en tant qu'éducateur, on se dit qu'on a obtenu quelque chose parce qu'on a déclenché le désir de lire chez un jeune mais ce n'est pas fini, ce n'est vraiment pas fini. C'est même un peu à côté, c'est en parallèle ; c'est important, mais ça ne suffit pas. J'ai trouvé essentiel que cela figure dans une analyse sur les pratiques « *lectoriales* » et les moyens de les faire progresser.

Toujours au niveau de la nécessaire humilité du travail éducatif, vous reprenez les propos d'une collègue du foyer de Bagneux, un foyer de la PJJ qui expliquait qu'elle accompagnait le quotidien de ces jeunes et que, par cet accompagnement-là, elle faisait déjà un travail éducatif. Elle disait aborder, au détour d'une phrase, au détour d'un escalier ou au détour d'un repas, le fait de pouvoir lire ou qu'on avait lu telle ou telle actualité dans le journal. C'était un peu la pédagogie du détour. Là-dessus, je voudrais quand même réagir. J'ai toujours peur que certaines pratiques éducatives puissent manquer d'ambition. Quelquefois, on pourrait estimer, au vu du niveau de nos jeunes, que « c'est déjà pas mal que l'on ait réussi à leur parler d'un livre, là, au détour d'une phrase » ou que « c'est déjà pas mal qu'on ait pu manger avec eux et qu'on ait abordé la question de la situation en Algérie ». Je parle d'expérience, ces phrases, je les ai entendues. Moi je pense que non, ça ne suffit pas. Alors, c'est un peu en dehors du sujet de votre étude qui évitait d'analyser les pratiques volontaristes de travail autour de la lecture, mais je voudrais insister sur certains projets qui sont encore en cours. À la Protection judiciaire de la jeunesse, aujourd'hui, on tente d'impulser encore des actions volontaires, ambitieuses, où l'on propose à des jeunes de s'inscrire dans le monde d'aujourd'hui qui est un monde où la lecture

et l'écriture ont leur place sans les cantonner à une écriture pratique. À travers les exemples d'émissions de radio que j'ai évoqués au cours de mon intervention, je pense que vous avez saisi en quoi ambition et plaisir sont des mots clés au cœur de notre pratique, loin de se limiter à savoir remplir un questionnaire administratif...

Merci encore à Véronique le Goaziou pour son travail et pour le plaisir que j'ai pris à le lire.

Agnès Audoin

directrice des médiathèques de l'agglomération du bassin de Thau

Il s'agit de la direction des deux médiathèques de la ville de Sète, une centrale et une annexe dans un quartier, île de Thau. Sinon, j'ai aussi une expérience professionnelle sur les quartiers lyonnais et des quartiers strasbourgeois, dont le quartier de La Meinau. Ce que je vais surtout vous présenter, c'est un témoignage de lecture, suite à l'étude de Mme Le Goaziou.

Vous avez vu, au niveau des bibliothécaires, on a du pain sur la planche et on a à travailler sur notre image. L'idée c'était de replacer ce témoignage dans un environnement de bibliothèque, dans un contexte de quartier et de jeunes en difficultés. Effectivement, cette lecture m'a bousculée, m'a même un peu agacée, mais je pense surtout qu'elle nous remet en question sur nos pratiques, sur notre façon d'appréhender les jeunes, tous les publics spécifiques, des publics éloignés de la lecture en règle générale. On se plaint qu'ils n'aiment pas à la bibliothèque, on se plaint qu'ils ne fréquentent pas nos établissements, qu'ils ne soient pas présents ; on se met en quatre avec des bibliographies, des comités de lecture, des ateliers, et ils ne viennent pas. Là, ce n'est pas qu'on se trompe de cible, mais je crois qu'on se trompe de façon de faire. Ça ne va pas être agréable à entendre, mais tout reste encore à inventer. Comme l'écrit Mme Le Goaziou, la lecture, pour eux, ça n'est pas du loisir, alors que pour nous ça en est un. C'est même un moyen : on le vend comme un moyen hors pair de s'évader... Mais, en fait, pour eux, la lecture est liée à l'immobilité, l'inactivité, la mort, ce sont des mots qui m'ont vraiment touchée, bousculée... et qui remettent aussi en question toute une pratique au quotidien, un système d'accueil, etc.

Outre l'image des bibliothèques, on touche aussi à leurs centres d'intérêts – la lecture de *Christiane F.* est toujours autant plébiscitée, en bref la lecture de vécu... – il y a plein d'autres documents aujourd'hui autour de l'inceste, du viol, de l'excision. Les petits derniers ayant pour thème toutes ces jeunes étudiantes qui prennent le parti de se prostituer pour financer leurs études. Ce genre de documents est déjà demandé dans les quartiers, il est déjà en attente de lecture. Là, on est loin du Goncourt des lycéens, on est loin de l'École des Loisirs, ou des collections pour ados. Il y a un vrai décalage. Quant à l'image des gros lecteurs, on en a beaucoup plaisanté je ne reviendrai donc pas là-dessus.

Par contre et malgré tout, dans cette étude, on voit que la médiathèque fait partie des bons souvenirs de l'enfance liés à l'école parce que, forcément, on est allé voir, on a fait une séance quand on était au CP ou au primaire, avec l'institution est allé à la bibliothèque. Ils ont tous ça en souvenir et c'est plutôt bien vécu. **La bibliothèque est vécue comme un lieu apaisant, et c'est intéressant que ça le reste.** C'est aussi un lieu où on peut écouter des histoires. Là je rebondirai sur tout le discours de ce matin autour de l'oralité. Que faire ? Moi je n'ai pas vraiment de solution. On a tous nos expériences. Je pense que Perpignan pourrait témoigner comme bien d'autres bibliothèques. On l'a bien compris, la piste d'un lieu plus convivial est à retenir... Cela fait déjà cinq à dix ans que toute médiathèque nouvellement construite comprend un lieu de salon, un lieu de convivialité, un lieu de cafétéria. C'est donc peut-être vers cette dynamique qu'il faut s'orienter. Il faudrait peut-être aussi travailler sur des lieux un peu à part, sur des lieux un peu plus souples, qu'on se remette en question par rapport à nos

rangements, à ces bibliothèques très soignées, à ces murs de livres, à la présentation des livres ; ça se fait dans certaines médiathèques avec le décloisonnement jeunes/adultes. Ce sont des rangements thématiques, des classements différents... Ces idées, ces façons de faire commencent à s'imposer ; on le voit surtout dans les quartiers et dans des équipements de taille moyenne, donc c'est très intéressant.

Et puis il faudrait peut-être aussi arrêter de se poser des questions du oui ou non pour le coin ados, pour les pastilles jaunes, les biographies mangeuses de pages, et, peut-être, rêver, mettre en place des espaces un peu plus multiformes je dirais, avec des *flyers*, des gratuits, de l'info sur la santé, de façon à ce qu'ils « tombent » – on l'entend souvent dans leur discours –, qu'ils « tombent » sur ces documents. Et qu'il y ait un mélange, une espèce de farfouille peut-être, que l'on soit moins complexé, moins figé dans nos établissements.

En fait, il nous faut proposer et travailler sur des espaces qui attirent le regard, qui invitent à s'installer et qui permettent la discussion.

Je rebondirai sur une action qu'on a mise en place depuis octobre 2007. Ce sont des ateliers multimédia qui ont lieu à la médiathèque de l'Île de Thau. On a demandé de travailler sur le « je » et sur l'écriture SMS. Nous, bibliothécaires, nous étions toutes contentes, on s'est dit, SMS, trop cool, ça va marcher à fond, c'est leur dialogue, c'est leur façon de parler. Eh bien non, pas du tout ! Ça marche maintenant, depuis quelques semaines, mais on a passé trois mois assez difficiles quand même. Il y a eu une question de choix d'horaires, puis une question de période de Ramadan et le partenaire initial nous a lâchés. Aujourd'hui, ça fonctionne puisqu'on a trouvé le partenaire, **l'association Concerthau** qui travaille sur des ateliers d'alphabétisation sur le quartier. L'association a pris le relais au niveau de l'information et nous accompagne vraiment sur ces ateliers.

Je voudrais insister sur l'importance du choix du partenaire, des objectifs, de ne pas se leurrer sur le nombre de participants. On avait tablé sur dix, on en a eu quatre ou cinq, c'est très fluctuant, en particulier des jeunes filles, on a aussi deux primo arrivants. Ça commence petit à petit.

Le travail avec un partenaire, c'est aussi le pérenniser. Ce matin, on a dit : « deux heures par-ci par-là, ça ne suffit pas ni pour faire un atelier, ni pour faire une intervention dans des collèges ou autres. » Effectivement, il faut pérenniser les actions, c'est quelque chose qu'on va continuer jusqu'au mois de juin, avec une séance hebdomadaire de deux heures. En clôture, on va avoir une grande redistribution sur le quartier au mois de juin. Le groupe travaille sur l'importance de lire les textes, de les mettre en image puisque tout cela est mis sur Internet, sur *Myspace*. On essaie de travailler avec les technologies d'aujourd'hui qui leur sont familières. Pérennité des actions, bon choix des partenaires, bonne détermination des objectifs.

Je suis partie du principe qu'on ne peut pas tout faire tout seul, ça vous le savez, les bibliothécaires ne savent pas tout faire. Il faut vraiment trouver des alliés, il faut vraiment s'ouvrir à d'autres champs de perception et à d'autres métiers. D'où l'intérêt de ces journées d'étude, puisque nous avons là différents corps de métiers où se confrontent différents champs de réflexions. Je vais terminer sur le fait que tout reste encore à inventer. L'illettrisme, ça fait trente ans qu'on en parle, et, parfois, en constatant les mêmes difficultés qu'avant... En conclusion, il est important de parler de notre formation en tant que bibliothécaire. Là aussi, il y a du chemin à parcourir, tout simplement parce que nous ne sommes pas formés à accueillir ce type de public, et que l'on connaît tout un tas de difficultés avec nos prestataires de formation. Voilà ce que j'avais à dire, merci.

Leila Acherar

Difícile d'intervenir après ces ouvertures... Mais je vais essayer d'être brève, même si ça m'est difficile aussi. Merci pour cet ouvrage qui interpelle, réinterroge nos pratiques et nos conceptions de l'action culturelle en direction des jeunes et moins jeunes dits « en difficultés ». Je suis, depuis quelques années, chargée, en Languedoc-Roussillon, du Centre de ressources illettrisme régional (Crir), structure financée par la direction régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle (DRTEFP). L'une de mes missions consiste à accompagner, «outiller» les formateurs et organismes de formation qui accueillent les jeunes et moins jeunes afin de leur faciliter l'accès aux savoirs de l'écrit et de l'oral.

De manière générale, ce que l'on constate, c'est que les apprentissages au lire-écrire se fondent souvent, en formation, sur la prescription d'exercices qui, à la fois, sacrifient l'écrit au détriment de l'oral mais, surtout, le sacrifient sous la forme de séries d'exercices « à trous ». Quelle place pour la lecture, quelle place pour le livre, quelle place pour le rêve, pour l'imaginaire ? Et surtout, quelle place pour le « sujet apprenant » dans ces pratiques d'apprentissage qui oublient souvent que l'entrée dans la lecture ne peut se réduire au simple « décodage des signes » ?

Mais, au delà de ces aspects didactiques, votre livre, et surtout votre intervention, m'ont renvoyée à quelque chose qui m'avait échappé depuis longtemps. Il se trouve que je suis Algérienne et qu'en 1993, j'ai mené, en Algérie, une étude sur les rapports entretenus par les enseignantes de français à leur métier.

Cette étude a été réalisée à l'époque où les enseignantes de français étaient – parmi d'autres – devenues la cible du discours « terroriste », où certaines d'entre elles étaient égorgées devant leur classe, ce qui mettait à l'épreuve leur identité d'enseignante, de cette discipline particulière : la langue française. Quels effets pouvaient avoir le contexte politique – et pas seulement ! – à la fois sur leur activité professionnelle, mais aussi sur les rapports des élèves à ce savoir particulier ? Qu'en disaient les enseignantes de français en 1993 ? Elles me disaient quelque chose qui a pris sens à la lecture de votre livre. Elles expliquaient d'abord que les situations de grande violence politique déteignaient sur les pratiques tant des élèves que de leurs enseignants. D'une part, parce que les élèves de quatorze, quinze ans au collège, vivant dans des quartiers marqués par la montée du terrorisme et par les assassinats, les accrochages, eh bien, ces élèves, au fond, loin d'être démotivés par la situation politique, adoraient venir au collège et adoraient, en particulier, faire des « exercices ». En revanche, il leur était devenu insupportable de lire le moindre poème, d'entrer dans le moindre texte littéraire, car cela supposait – peut-être – qu'ils se défissent des oripeaux de la réalité, au nom du strict respect de la réalité. Ces élèves étaient prêts à faire tous les exercices que l'on voulait, réapprendre à conjuguer les verbes, accorder les pluriels... mais traînaient des pieds à l'idée de lire le moindre texte... Ils lisaient par ailleurs, le Coran pour certains, les horoscopes pour les filles, mais à la manière de lectures prescriptives. Certains lisaient le Coran comme un livre de recettes, pour y apprendre les gestes de la prière, les gestes et les attitudes qui ponctuent les actions du quotidien : tu dois te tenir comme ça, tu dois te lever, tu dois mettre les mains de telle manière, manger de telle et telle manière... On est dans la prescription et dans l'obéissance.

Or, la lecture, ça oblige à désobéir, ça oblige à changer de posture, ça oblige même à changer d'identité parce que ça oblige à aller vers l'autre. Ça oblige aussi, parce qu'on va vers l'autre, à entendre qu'un autre monde existe, et parce qu'on entend la parole de l'autre, on

peut enfin se parler à soi, en tant que sujet « libre » qui décide de changer le monde, si c'est cela que l'on souhaite ! Et changer le monde dans des situations de très grande souffrance peut être difficile à penser. Toutefois, que ces situations sont aussi, me semble-t-il, la situation d'une partie des publics des organismes de formation composés de personnes qui subissent la pauvreté de plein fouet, à qui l'on ne demande que d'obéir, et que souvent l'on assujettit. Comment s'y autoriser ? Dans ce contexte, certains d'entre eux peuvent être rebutés par la lecture, en ce qu'elle suppose de désobéissance ultime – au groupe, au clan, à la bande ou la communauté, voire à l'institution...

Or il me semble que certains types de pratiques pédagogiques ne prennent pas en compte – dans les démarches mises en œuvre – le fait que l'entrée dans la lecture est aussi une entrée dans la liberté, dans l'autorisation à la liberté, dans une certaine possibilité d'agir sur le monde, y compris celui du travail. Ce que les enseignantes de français me disaient, qui a fait aujourd'hui brutalement écho à votre intervention, c'est que, pour faire « entrer les élèves dans le livre et la lecture », il a fallu sortir des exercices grammaticaux, il a fallu décider que ce qui était important dans cet enseignement, c'était de considérer les élèves comme des sujets parlants, rêvant et agissants, produits par un contexte, et non seulement comme des sujets capables de bien conjuguer le verbe être au futur, les objets de nos interventions. Les considérer comme des personnes capables d'imaginer et d'interroger un autre monde. Mais, disaient-elles, pour qu'ils puissent imaginer un autre monde, il a fallu arrêter avec la règle des exercices, en particulier « à trous », mettre en place une « clôture symbolique » pour signifier que la classe est un monde paisible – hors du monde – et repasser par l'oral.

Il a fallu, pour entrer dans le livre écrit, prendre le risque de l'oral et, en particulier, le risque de cet oral qui permet aux jeunes de se construire ce que l'on appelle, pour faire vite, « un rapport un peu réflexif » au texte et... à la vie, afin que, progressivement, ayant analysé un petit bout du monde, ils s'autorisent à en lire l'analyse qui est faite ailleurs, à le penser... puis à écrire... Et vous voyez bien que nous pouvons en être très éloignés, avec nos consignes et nos activités cloisonnées et figées. Vous voyez bien que toute la question de la réussite des apprentissages repose, en particulier – mais pas seulement –, sur la qualité professionnelle des formateurs. Ça veut dire que les formateurs en langue et les autres médiateurs culturels n'ont pas seulement à savoir à quel moment on introduit le verbe avoir, et à quel moment on introduit l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir. Ce qui est important, c'est que non seulement ils le sachent, qu'ils sachent articuler les différents moments, qu'ils soient en capacité de penser et mesurer la valeur formative et culturelle des activités et des contenus d'apprentissage proposés, mais sans négliger le fait que **lire engage l'être tout entier**, en tant que sujet. Et, parce qu'il engage l'être tout entier, il nous oblige à prendre en compte toutes les dimensions de l'identité et de la liberté de l'autre. Ces transformations de l'action pédagogique ne sont pas sans induire des changements dans les démarches de formation et d'intervention, tant à l'égard des formateurs que des publics. Merci de nous inviter, de cette façon stimulante, à conjuguer nos efforts pour poursuivre la réflexion, le questionnement et l'action.

Véronique Le Goaziou

Plusieurs réactions sont possibles à l'issue de ces interventions. Je voudrais commencer par dire que, après avoir réalisé cette recherche, je ne sais pas ce qu'il faut penser du fait que les jeunes en difficulté que nous avons rencontrés lisent peu. Parce que je n'arrive pas à savoir si c'est grave. En effet, cette faiblesse « lectorale », cette quasi-absence de lecture peuvent être considérées comme un état de fait. Parmi les différentes activités ou occupations qui s'offrent à nous, il y a la lecture. Mais il y a aussi la cuisine ou le jogging. Il y a ceux qui aiment lire et ceux

qui n'aiment pas, comme certains aiment cuisiner et d'autres non. On peut même aller plus loin et considérer que ne pas lire, est un choix. Les jeunes le disent d'ailleurs : je sais lire, je peux le faire, mais je n'aime pas. Ils ont acquis les compétences minimales en lecture, écriture et calcul, ils savent que, dans le monde d'aujourd'hui, elles sont nécessaires et que l'on ne peut pas s'en sortir sans elles, mais ils les utilisent *a minima* et ils ne font pas de la lecture une occupation ordinaire. Ou bien, on peut encore considérer qu'ils expriment un manque. En particulier parce que leur faiblesse « lectorale » renvoie à de réelles difficultés de lecture ; dans ce cas, ils pâtissent d'un véritable handicap et il faut agir. Pas seulement pour les jeunes d'ailleurs, mais également à destination de leurs parents et des familles. Et c'est toute une panoplie d'actions qui devraient être mises en place pour faire en sorte que tous nos concitoyens acquièrent les bases minimales en lecture. Mais entre ces trois possibilités, d'un état de fait, d'un choix ou d'un manque, j'ignore celle qui prime. Il peut y en avoir une quatrième, c'est qu'on peut avoir envie, nous, lecteurs et médiateurs de la lecture, que ces jeunes lisent parce qu'on estime que c'est bon pour eux, parce qu'on a envie de partager un plaisir, etc. Dans ce cas, je dis à ces médiateurs, dont vous faites partie : « Allez-y, donnez-vous les moyens, ouvrez des bibliothèques, montez des actions et assumez les éventuels insuccès de vos opérations ! »

Faut-il mener des actions sur la lecture et quelles méthodes pour y parvenir ? Je l'ignore. En revanche, j'observe des pratiques intéressantes. Lorsque j'ai interviewé les jeunes du foyer PJJ de Bagneux (92), je leur ai posé la question suivante : « Vers qui te tournerais-tu dans ton environnement proche pour demander des conseils en lecture ? » Et ils ont tous désigné une éducatrice du foyer. Pourquoi ? Tout simplement parce qu'elle lisait. Elle n'a jamais mené aucune action spécifique autour de la lecture dans le foyer, elle n'en a même jamais eu l'intention. En revanche, dans ses « moments perdus », après le déjeuner par exemple, au moment du café, elle sortait son paquet de cigarettes et elle ouvrait un livre. Et les jeunes voyaient lire une jeune femme qui, à aucun moment, ne se tournait vers eux pour leur dire qu'accessoirement ils devraient faire comme elle, et qui, surtout, semblait en retirer de la paix et du plaisir. C'est rare que ces jeunes associent lecture et plaisir. Ils sont entourés de gens, à l'école notamment, qui leur disent qu'il faut lire, mais quand les voient-ils lire ? Et prendre du plaisir à lire, puisque c'est de cela dont on tente de les persuader. J'ai vu cette éducatrice lire, il émanait d'elle du calme et de la douceur, une espèce de paix, parfois elle souriait ou ses yeux pétillaient ou ses lèvres bougeaient... et c'est tout cela que les jeunes voyaient. Ils ne sont jamais allés lui demander un conseil en matière de lecture, mais s'ils avaient eu à le faire, il est probable que c'est vers elle qu'ils se seraient tournés. Cette question renvoie aux imaginaires de la lecture qui sont les nôtres. Quel portrait des lecteurs les jeunes ont brossé ! Pas très attrayant, reconnaissions-le. **Dès lors, il conviendrait de réfléchir à la création d'autres imaginaires de la lecture et des lecteurs. Pourquoi, dans l'esprit des jeunes, ce sont toujours des femmes un peu âgées qui lisent ? Pourquoi pas des hommes, jeunes et sportifs ?**

Maintenant, la mort. Le livre comme symptôme d'une forme de mort. Comment en sort-on ? En remettant de la vie par la parole et par le corps. Concernant le rapport au corps de ces jeunes, il y a du travail car ils sont souvent enfermés dans leur propre corps quand on sait les regarder un peu. Et la voix est importante car c'est le début de la mise en vie du corps. J'ai pu rencontrer, dans le cadre de cette recherche, des enseignants qui lisait à haute voix des textes classiques à des jeunes de dix-sept ans, mesurant un mètre quatre-vingt-dix... Cela demande un peu de courage pour parer les éventuelles rebuffades et les résistances. Un de ces enseignants a tenu bon et me racontait qu'il avait réussi à lire durant plusieurs séances, à voix haute, un texte

de Théophile Gautier. Et les jeunes avaient accroché ! En revanche, ils n'ont pas lu le livre après, prétextant que, l'ayant entendu, il n'était plus utile qu'ils lisent l'histoire. **Remettre de la vie, cela passe forcément par remettre de la voix, du dialogue et de la rencontre. Pour casser le mur.**

Débat avec la salle

Question

Vous n'avez pas du tout parlé d'affectif dans le rapport à la lecture, ni de la notion de transmission par l'affectif. Ça me choque énormément parce que je pense qu'il y a quand même une relation familiale, quelles que soient les situations sociales. Je crois que la lecture passe aussi par cette relation, par l'affectif, les parents, la famille en général, les fratries, et il n'y avait rien dans l'exposé que vous avez donné. Pouvez-vous nous en dire un petit peu plus long ?

Véronique Le Goaziou

Ce n'est pas tout à fait vrai. Quand j'évoquais le rapport à l'enfance, le lien lecture/enfance, il était notamment inclus ceux dont la lecture ou une appétence « lectorale » avait pu être transmises par les parents. Il faut se mettre sur une autre planète. On a affaire à des parents qui, pour la plupart, ne lisent pas du tout ou ne lisent jamais. L'image des parents bordant leur petit et leur lisant une histoire, est une image un peu idyllique. Pour certains des jeunes issus de l'immigration que nous avions, ils voyaient des objets de lecture pour la première fois chez eux, eux-mêmes étant les premiers lecteurs de leur famille puisque leurs parents étaient analphabètes. Ceux qui, – plutôt les jeunes de souche française, comme on dit aujourd'hui avec quinze mille guillemets autour, non issus de l'immigration récente maghrébine et africaine – ont été effectivement un peu lecteurs l'ont un petit peu évoqué. Mais ils l'ont notamment évoqué pour dire, justement, c'est terminé, c'est fini. Et à la limite : « je n'ai même plus trop envie d'y repenser parce que c'est fini ». Ça a un lien avec ce que j'évoquais de ce rapport non dénué d'une forme de nostalgie par rapport à l'école primaire : « De toute façon, c'est un monde qui n'est plus pour nous. Le monde des parents me lisant une histoire dans mon lit, le monde des instituts de l'école primaire m'entourant et m'accompagnant, le monde des bibliothécaires m'accueillant, ce n'est plus un monde pour moi parce que je suis sorti de cette période de ma vie et parce que, de toute façon, je suis dans une situation de vie extrêmement difficile ». Pour certains, ça joue, mais ça joue de façon presque contre-productive : « Ne venez pas me faire de piqûres de rappel sur ce que j'ai été et sur ce que je ne vois pas bien comment je pourrais le retrouver aujourd'hui ».

Question

Je réagis parce que ça fait trente ans que je suis sur le terrain et ça fait trente ans que je ne suis pas payée. J'ai 20 € par mois de retraite. Par contre, ce que je voudrais dire, c'est que c'est une politique qui ne veut pas que l'illettrisme cesse. Parce que des actions efficaces, j'en ai fait, mais à partir du moment où on donne la lecture et l'écriture à un certain nombre de gens, c'est complètement insupportable pour le reste de la population. J'ai fait des actions dans des maisons de quartiers, dans des endroits où on m'a dit, au bout de quinze jours : « Tu peux aller faire écrire ailleurs parce que depuis que tu es là, ce sont des gens qui réclament, qui demandent, qui écrivent, qui lisent les journaux, qui s'interrogent et qui posent des questions ». Je pense que c'est plus facile à mon avis, politiquement, de payer des recherches, des études par

des gens compétents plutôt que de faire des actions qui durent sur le terrain. Mais n'empêche que les actions sur le terrain, je regrette, elles sont quand même, de temps en temps, efficaces. Elles ne sont jamais reconnues, et elles ne sont pas reconnues parce qu'on n'a pas envie que les lectrices s'aident. Le permanent de lutte contre l'illettrisme – déjà on l'appelait groupe permanent de lutte contre l'illettrisme – c'est qu'on n'avait pas envie que ça s'arrête quand on appelle quelque chose comme ça. Il faudrait être bien clair là-dessus et arrêter de penser qu'on va changer quelque chose à l'illettrisme aujourd'hui. Personne n'a envie que ça change.

Véronique Le Goaziou

Loin de moi l'idée de dire que les actions sur le terrain sont inefficaces. C'est plutôt l'inverse que j'ai envie de dire. On sait parfaitement bien que certaines actions de terrain peuvent être efficaces à condition qu'on les généralise et qu'on utilise les résultats.

Nadine Etcheto-Tharel

À condition qu'il y ait une politique publique affichée de lutte contre l'illettrisme.

Line Colson

Je voulais réagir à deux choses.

D'une part, la question de l'objet et des postures qu'il induit. Ça m'avait beaucoup frappée, il y a longtemps, dans un groupe de jeunes en insertion avec lesquels on bossait. Ils avaient écrit des textes ; il s'agissait de faire un machin à la fin et on avait commencé à s'interroger en se disant : « est-ce qu'on va encore tomber dans la forme petit livre, plaquette ? » J'avais discuté avec eux pour savoir ce qu'ils pensaient des livres. Évidemment sans surprise, ils en pensaient beaucoup de mal sur des choses classiques et des choses qui nous avaient plus étonnés. Ils en pensaient du mal parce que c'était trop long, parce que c'était ennuyeux, etc., mais, plus intéressant, parce que c'était linéaire. Le livre ça devait se lire d'un bout à l'autre, dans un certain ordre. Ça, ils n'aimaient pas. Parce qu'il y avait trop de texte et pas assez d'images avec. Donc, les petites lignes noires, ça c'était connu aussi et surtout parce que c'était une pratique solitaire. Un livre c'est un machin qu'on doit faire tout seul. C'est un truc de coincé, de dépressif. On avait bossé avec eux sur « qu'est-ce qu'on pourrait bien faire de ces textes : qu'ils soient une forme où il y a un équilibre entre le texte et l'image, qu'ils ne soient pas forcément linéaires, et qu'ils puissent donner lieu à une lecture collective pour déboucher sur des port folios, des affiches, etc. ». Peu importe l'anecdote. Je crois que cette histoire de l'objet et de la posture qu'il induit, notamment, ce n'est pas que dans la lecture : le fait d'être tout seul, au calme, en silence aujourd'hui, en particulier pour les jeunes, est une situation effroyablement anxiogène. Il s'agirait de leur proposer de tricoter, plutôt que de lire, on généreraient la même anxiété en leur demandant d'être tout seul au calme en silence pour tricoter. Je crois qu'il faut l'intégrer.

La deuxième chose, c'est cette image de la lecture comme espace apaisé, intime, solitaire, etc. C'est une des dimensions de la lecture, mais est-ce la seule ? Et est-ce la seule tradition de lecture que nous pouvons transmettre ? Il se trouve que je fais partie de « Peuple et Culture ». C'est un mouvement d'éducation populaire dont l'origine vient notamment de ces gens qui tournaient dans les maquis du Vercors. Les gens dans les maquis, c'est pareil, ils avaient du temps et ce n'était pas Starsky et Hutch, ils avaient peur. Ils montaient notamment des soirées lectures, et fouillaient pour cela dans les bibliothèques. J'ai des récits autobiographiques de ces gens-là montrant ce que c'est de fouiller dans une bibliothèque, en se disant : « c'est quoi les

textes qui vont permettre aux gars de tenir dans le maquis et d'être fous de se battre après avoir lu ça ? Les textes qui vont leur donner une raison de vivre, de se battre ? ». **Il y a aussi une tradition du texte, qui est une tradition de l'agir** et je rejoins ce que vous disiez tout à l'heure sur cette question du besoin d'agir qui est une tradition collective et pas une tradition solitaire. Dans les difficultés que nous avons les uns et les autres dans la transmission de pratiques de lecture, il faudrait, peut-être, que nous réinterrogions d'autres pratiques de lecture que l'espace apaisé de l'intime confortable qui va forcément renvoyer, comme on disait quand j'étais petite, à un univers petit bourgeois. Et, alors, on en est ou on n'en est pas. Et si on n'en est pas, c'est pas pour nous. Point barre.

Bernard Pingaud

Je vais parler d'un sujet complètement différent. J'ai été passionné par le sujet qu'on vient d'entendre, d'une grande richesse ; il y a beaucoup de réflexions à faire là-dessus. Madame Le Goaziou a parlé de la mort, elle a dit cette phrase que j'ai notée : « pour les jeunes en question, l'histoire est abîmée par le livre ». C'est-à-dire que c'est la condamnation radicale de la littérature. Qu'est-ce que c'est que la littérature ? Je dis cela parce que je la pratique, je l'ai pratiquée surtout. Qu'est-ce que raconter une histoire ? C'est précisément ouvrir au lecteur tout un univers qui n'est pas seul. **L'univers exact dans lequel il vit mais à partir duquel il se fait une idée du monde et à travers laquelle il peut réinterpréter sa propre vie.** Je dis des choses tout à fait élémentaires. Alors imaginer que l'histoire, parce qu'elle est close – ça m'a beaucoup frappé, le mot « close », parce que c'est une de mes théories que, justement, la force du roman, c'est qu'il est clos – abîme la réalité, pour moi c'est tout un énorme problème pour lequel je n'ai pas de solution. Simplement ça me fait penser que tout le travail, c'est de retourner complètement cette position du jeune en question qui a peur effectivement, probablement. Il y a tous ces thèmes de mort, de peur, là je suis tout à fait d'accord. Il s'agit de faire culbuter ça vers le contraire, vers l'ouverture que propose **une histoire précisément parce qu'elle est close et que c'est un monde dans lequel on s'introduit en lisant.** Il y a les éléments de plaisir qui interviennent. Comment arriver à donner à des jeunes qui ne l'ont pas cette dimension ? C'est le problème auquel je m'étais déjà heurté quand j'avais rédigé ce rapport¹, il y a vingt ans : comment déclencher le déclic de la lecture ? Nous connaissons tous – moi j'en ai dans ma famille – des jeunes qui lisent, on ne sait pas pourquoi, et d'autres qui ne lisent pas. Et pourquoi les premiers ont eu le déclic et pourquoi les autres ne l'ont pas, je n'en sais rien. Mais c'est évident que là, dans le cas très précis que vous avez évoqué, c'est tout à fait clair, il s'agit d'arriver complètement à retourner la posture, et de faire comprendre précisément à ces jeunes que c'est parce que l'histoire est close, parce qu'elle est écrite, parce qu'elle est enfermée dans un livre, qu'ils peuvent s'ouvrir à la réalité. C'est assez difficile, effectivement. Je ne sais pas quelles sont les pistes à imaginer, mais il me semble que c'est dans ce sens-là qu'il faudrait chercher.

Nicole Allemand

enseignante à la maison d'arrêt de Nîmes

Je suis enseignante à la maison d'arrêt de Nîmes et j'ai travaillé avec des mineurs. Lorsque je suis arrivée, il n'y avait pas de bibliothèque dans la salle de classe des mineurs. On a beaucoup

¹ *Le droit de lire.* « Pour une politique coordonnée du développement de la lecture » – rapport à la direction du Livre et de la Lecture, mai 1989.

bataillé pour avoir, au moins, un minimum de rayonnages. Finalement, on l'a eu. J'ai connu ce que vous disiez, c'est-à-dire le mur, effectivement, et des mineurs dont la main pouvait aller jusque là. Par contre, ce qui m'a vraiment beaucoup frappée, c'est qu'ils avaient toujours le respect du livre. Je le vois encore aujourd'hui avec les adultes. Je travaille beaucoup avec les gens du voyage. J'apporte de très beaux carnets de voyages, qu'ils regardent de loin, parfois un tout petit peu, et ensuite ils les laissent, mais ils ne sont jamais abîmés. Et moi ça m'interroge beaucoup. Je crois, quand même, qu'il faut que ce livre soit présent partout, et que c'est comme si on tournait autour peut-être pendant des années et qu'un jour – vous disiez le déclic – il vient parce que ça part de votre concret. Tout d'un coup, il y a un intérêt, et là, je vous rejoins complètement. J'ai vécu l'expérience d'un jeune qui a appris à lire grâce à une émission parce que, tout d'un coup, ça parlait de sa ville, de Montpellier. Et il a écrit trois lignes sur elle. Enfin, plutôt il les a dictées. À partir de là, il les a tapées, et est rentré dans la lecture très rapidement. Tous les moyens sont bons, que ce soit pour l'écrit purement livre mais aussi, certainement, pour les nouveaux médias. L'audiovisuel, le CD, le CD-rom, etc.

Question

Moi je voudrais répondre. Oui, pour moi, les jeunes font une lecture quand ils regardent la télévision. Une lecture d'image, je pense que tous on le sait ici, je connais des jeunes qui sont capables de répéter des dialogues entiers, de raconter des histoires de films. Ce n'est pas parce que nous, nous valorisons le livre qu'il faut en venir à penser qu'ils ne se créent pas leur culture, une approche qui leur est personnelle et avec leurs propres moyens. Aujourd'hui, sans doute sont-ils moins attirés par une lecture de signes que par une lecture d'image. Ça il ne faut pas le négliger. Peut-être que **pour les amener à la lecture, il faut passer par l'oral**, Marc Aubaret le disait, mais aussi **par la lecture d'images et par des paroles qui les concernent**.

Question

J'aurais voulu revenir sur deux objets.

Le premier objet, c'est la lecture et l'oisiveté. N'oublions quand même pas qu'il y a très peu de temps, nous travaillions beaucoup et certains d'entre nous continuaient peut-être à travailler plus que ce qui est officiel. Le temps libre est donc un concept nouveau. Effectivement, pour venir aussi d'une société rurale, le temps passé à la lecture était un temps perdu parce que c'était effectivement de l'ordre de l'oisiveté, une valeur négative. La valeur loisir, c'est récent, très récent, voire, sur certaines cultures qui nous rejoignent, une notion qui n'existe encore pas. Soyons clairs, certains d'entre nous n'ont pas de culture, de rapport au loisir et c'est quelque chose à travailler ou à, en tout cas, expérimenter.

La deuxième chose, c'est le langage de l'image, l'analyse de l'image, la sémiologie, les signes, proprement l'histoire des arts, l'histoire du langage, et nous verrons effectivement l'importance de la peinture. Il y a, en tout cas dans mon expérience, avec les jeunes comme avec les moins jeunes, des formes de ruptures à penser, déviante si possible, bien sûr, de façon à ce que ces personnes soient motivées pour tenter des expériences. Qu'elles soient de l'ordre de la lecture, de l'écriture d'un scénario, d'un synopsis, de la réalisation d'un *slam* ou d'une bande dessinée, pourquoi pas ? Mais la rupture avec son quotidien, avec son milieu habituel, avec son espace codé où l'on a son histoire qu'on trimbale dans son sac à dos, ça c'est éminemment important. Ce n'est pas pour ça qu'il faut beaucoup d'argent. Aller à la plage quand on n'y est jamais allé, pour des enfants de Lunel, c'est encore une réalité. Il faut créer des situations de rupture ou des situations dites de décalage. Un ado qui a bien du mal à s'exprimer, si vous lui mettez un cadre

du style : « bon, tu vas t'exprimer dessus mais il y a une règle : tu dois t'exprimer de façon décalée, c'est-à-dire politiquement incorrect ; ça peut être l'humour, ça peut être autre chose, à toi d'inventer ton expression qui doit être obligatoirement décalée. » Je vous assure qu'on obtient aussi des résultats intéressants. On arrive à créer des situations de groupe où les gamins finissent par demander : « qu'est-ce que ça veut dire décalé ? ». La question est là, elle n'est pas de s'engueuler ou de s'opposer. Elle est : « qu'est-ce que c'est être décalé ? » Donner l'opportunité à des jeunes d'être décalés, c'est aussi de grands espaces de liberté aujourd'hui.

Véronique Le Goaziou

Je veux bien réagir à ce que vous venez de dire qui me paraît très important. C'est vrai que quand on parle d'opération de médiation, de suivi et d'accompagnement, on a le sentiment qu'il faut toujours se coller un peu à leur rythme sans trop les emmener sur des chemins de traverses. Je crois qu'ils ont besoin d'être effractés, j'irai même plus loin que vous, parce que contrairement à ce qu'on pense et à ce qu'on a souvent dit, ce ne sont pas des jeunes qui sont bâtis sur du vide, ils ont du trop-plein à l'intérieur d'eux-mêmes, ils sont bourrés de certitudes. Ils sont bourrés de ce qu'ils pensent être des certitudes. C'est une vraie difficulté que de réussir à les faire se déloger d'une de leurs certitudes. Ça je l'ai compris une fois en traînant dans les quartiers comme je le fais souvent. J'étais avec une petite assistante sociale, c'était une petite bonne femme. On descend les escaliers, on arrive dans un hall... Le truc classique : il y avait quatre, cinq jeunes et les chiens. Pas les caniches, les machins, avec des quadruples rangées de dents. Un vague flottement, effectivement, on se trouve en situation. Et la petite bonne femme assistante sociale entre dans le hall d'immeuble et caresse la tête d'un chien. Ce qui était extraordinaire, c'était pas tellement le chien à regarder, il était content au demeurant, c'était la tête du jeune, la tête du propriétaire du chien. Parce qu'elle l'a totalement effracté. C'est-à-dire qu'elle a agi totalement à l'inverse de ce à quoi il s'attendait. C'est l'inverse de ce qu'on appelle le phénomène Pygmalion en psychosociologie, et je pense qu'à côté de toutes les opérations d'accompagnement, de suivi qui respectent le rythme, etc., il faut les effracter. Encore faut-il pour cela avoir de l'imagination. Et tout le monde n'en est pas capable. Les assistantes sociales qui caressent la tête du chien, il faut le faire. Je ne sais pas si elle était inconsciente ou si elle l'a fait exprès, moi je n'ai rien dit, j'ai suivi. Est-ce que c'était prémedité, est-ce que c'était un geste comme ça ? Je pense que ça se pense ce genre de situation. Comment est-ce qu'on leur rentre dedans ?

Laurence Dupriez

association Trois petits tours, Perpignan

Ce n'est pas facile pour nous de parler devant autant de monde. Je ne voudrais pas passer pour une extraterrestre, mais je suis lectrice professionnelle et je suis payée pour faire ce métier : aller lire aux enfants. Je réponds un petit peu à la dame qui disait qu'elle était bénévole. Ça fait quinze ans que je fais ce métier. C'est vrai qu'il y a quinze ans, des élus m'ont dit : « on vous paie pour faire ça, pour aller lire des histoires aux enfants. » Et, aujourd'hui, on me paie encore. C'est très bien et j'espère que ça va se poursuivre.

Je voudrais témoigner de deux actions qu'on mène sur Perpignan. Le projet qu'on développe est d'aller à la rencontre des publics pour leur apporter le livre. On n'attend pas qu'ils viennent vers nous, on va vers eux. On a développé une action sur le terrain des gens du voyage, une population en difficultés ; ce ne sont pas de grands lecteurs, on le constate. Notre action s'adressait tout d'abord à des tout-petits, avec leur maman. On y intervenait le mardi après-

midi. On s'est aperçu qu'on avait des petits, quelques mamans mais très peu : beaucoup de mamans utilisent le camion comme une garderie. Ce n'est pas toujours facile à gérer non plus. Mais pendant les vacances scolaires, on avait énormément de grands. Des enfants de primaire, des enfants de collège, des enfants qui ont beaucoup de mal à lire tout seuls mais qui, par contre, nous sollicitent tout le temps pour qu'on leur lisent des histoires. Et ils nous ont même demandé si on ne pouvait pas venir le mercredi plutôt que le mardi et pourquoi pas le samedi et pourquoi pas le dimanche. On ne peut pas y aller trois fois par semaine, ce n'est pas possible. Un jour de vacances, d'ailleurs, on était sur le terrain et le marchand de glaces est passé. Le marchand de glaces, qui passe tous les jours pendant les vacances et qui, tous les jours, se fait un chiffre d'affaires impressionnant parce qu'il a quinze, vingt enfants qui viennent lui acheter des glaces. Et le jour où on était là, il n'y a aucun enfant qui est sorti du camion pour aller s'acheter une glace. Ils sont tous restés dans le camion. Je me suis dit qu'ils préféraient, ce jour-là, continuer à écouter des histoires plutôt que d'aller chercher une glace. C'est pour nous un critère d'évaluation, ça c'est sûr.

Une autre action aussi, c'est auprès de collégiens de sixième et cinquième en classe de section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Je suis allée lire auprès de ces élèves. Nos actions, je pense que c'est important de le dire, on les mène toutes les semaines. On est très très réguliers dans cette rencontre avec les enfants. Dès qu'on démarre un projet, on y est tout le temps, régulièrement. Donc, ces élèves de collège m'ont accueillie, étonnés : « Qu'est-ce qu'elle vient faire ? Elle vient nous lire des histoires à haute voix ? ». Des livres très simples, que je lis aussi à des enfants de maternelle et même encore à des plus petits. Au bout de quelques mois, j'ai un élève qui m'interroge en fin de séance et qui vient me dire : « Venez voir, Madame. Regardez, hier je suis allé au vide grenier et je me suis acheté ce livre-là. » C'était un gros livre de contes qu'il s'était acheté. Je lui dis : « C'est super, mais tu l'as regardé, tu l'as lu ? » Il me dit : « Oui, oui, hier soir, dans ma chambre, avec ma lampe de poche, je suis allé le lire. » Quinze jours plus tard, je retourne au collège, ce même enfant, ce même élève en était exclu parce qu'il avait fait une très grosse bêtise au sein de l'établissement.

Question

Ce que j'ai à dire rejoint un peu ce qui vient d'être dit. Et aussi la question très ouverte de la bibliothécaire. Qu'est-ce qu'on doit faire ? J'ai aussi été témoin de pratiques qui bousculaient les jeunes. Lors de la création d'une médiathèque, le rayon des magazines n'était pas encore en service, et la directrice de la médiathèque, voyant un groupe d'adolescents – petites motos et casquettes, toujours devant la médiathèque et jamais à l'intérieur –, est sortie pour leur dire : « Eh bien écoutez, voilà, j'ai un problème. Je voudrais commander, m'abonner à des magazines et je ne sais absolument pas ce que je pourrais prendre en ce qui concerne les jeunes. Est-ce que vous pourriez venir, tel jour, telle heure ? Dites-moi quand est-ce que vous pourriez ? On pourrait se réunir et puis vous me diriez quels sont les magazines que vous auriez envie de voir. » Ils sont venus, et puis elle a fait pareil pour la musique. Elle leur a dit : « Voilà, pour certaines musiques, je suis compétente, mais pour d'autres, il faut absolument que vous m'aidiez. » Ça s'est fait comme ça, et il y a toujours des réunions régulières avec ces jeunes. Quand il y a des disques qui ont commencé à disparaître, elle est allée voir celui qu'elle considère comme le chef de la bande, et elle a dit : « Si les CD qui ont disparu ne reviennent pas, ça sera fini, on n'aura plus de musique. » Et les CD sont revenus. Il y a quelque chose à faire, c'est sûr. La qualité de la relation entre l'adulte et le jeune qui se tient en dehors de la lecture, est essentielle. Mais il faut oser. On parle toujours de la lecture solitaire, enfermée, mais

la lecture en commun est aussi une pratique : quand enfin on a réussi à faire rentrer les jeunes dans une médiathèque ; et si tout à coup, un adulte se met à lire quelque part alors certains d'entre eux laissent leurs magazines pour venir écouter la lecture d'un auteur qui peut être Émile Zola ou Théophile Gautier, ou quelqu'un de plus moderne, ou de la poésie. La lecture à voix haute casse ce sentiment de mort qu'ils peuvent avoir en ce qui concerne la lecture. Et là, on peut leur faire passer des choses merveilleuses.

Jean-Jacques Chauchard

Deux petites remarques, l'une sur « bousculer », « effracter ». On doit souvent effracter nos propres représentations parce que l'exemple qu'on voit là, c'est la catégorisation l'autre dans une posture. C'est souvent important d'accepter ce déplacement, d'aller rencontrer l'autre ; et la première cassure, c'est d'accepter ce déplacement. La deuxième, c'est de les valoriser, de jouer sur leurs atouts, sur ce qu'ils peuvent nous apprendre. Ça peut être très utile. Avec le bémol qu'à mon avis, bousculer ne peut se faire que dans une sorte de climat de confiance. Dans certaines atmosphères, et je parle de l'atmosphère d'un foyer, par exemple, à trop bousculer, on arrive à des choses très difficiles. Pourtant on sait que de temps en temps c'est l'ultime solution, et qu'il faut en arriver là pour avancer. Passer parfois par un temps de partage commun et de collégialité entre nous, ça nous permet de mieux effracter derrière.

La deuxième remarque, qui n'a rien à voir mais qui me paraissait importante, c'est sur la question du déclic. Depuis la conclusion de Véronique Le Goaziou, on en n'a pas reparlé et j'ai trouvé ça très utile, on déclenche quelquefois la lecture mais là où c'est difficile, c'est de déclencher la permanence. Les ateliers radio dont je vous parlais tout à l'heure, me paraissent utiles pour déclencher ; ça a marché, mais ensuite je ne peux malheureusement pas vous dire que ça a continué derrière. Et je dirai même – et c'est grâce à vous que je pourrai peut-être avancer dans ma réflexion – que si on favorise l'écriture de ces jeunes-là, c'est parce qu'il y a une utilité derrière : Passer à l'oral, garder une trace en CD, avoir une diffusion sur une radio. Or cette association, entre une écriture et une utilité, ne va pas déclencher derrière une écriture pour une lecture oisive, une lecture pour soi.

Question

Je voudrais parler de lecture à voix haute. J'ai vu récemment dans une grande librairie toulousaine, connoteé intello quand même, *Ombres blanches*, qu'il y avait une très grosse production de livres sonores.

Je voudrais savoir si c'était des enregistrements de livres, de textes, pas seulement des classiques, mais aussi d'ouvrages un peu récents. Est-ce connu, reconnu, étudié, est-ce que ça vous paraît être intéressant comme outil ?

Véronique Le Goaziou

Je ne sais pas.

Agnès Audoin

Oui, je pense que c'est très flagrant sur ces dernières années, il y a de plus en plus de productions. Ça existe depuis très longtemps dans les pays d'Europe du Nord et de l'Est. En France, ça prend un envol depuis cinq ans. Il y a de plus en plus de collections. Parfois, ce sont des interviews, des radios de l'INA, des archives, et il y a aussi de plus en plus de textes qui sont enregistrés avec des auteurs. Il y a Pennac, Girardot, il y a plein de gens qui lisent des textes. Souvent, ce sont des collections qui ont été mises sur le devant par rapport à des publics

handicapés. Mais on est en train de voir tout l'intérêt d'avoir ces documents sonores pour d'autres types de publics et je trouve ça très intéressant. Les éditeurs misent complètement sur ce nouveau support. Il y a encore peu de choses contemporaines. À Montpellier, il existe une association, [Les donneurs de voix](#). C'est une entreprise complètement bénévole. Les textes existent ensuite sous forme de cassettes. L'INA reste quand même très classique, avec beaucoup d'archives radiophoniques. On a des éditeurs, comme [VDB](#) par exemple, qui sont spécialisés dans ces fonds sonores mais il y en a plein d'autres. Il y a [Libra Diffusio](#) qui fait du sonore maintenant, il y a un tout petit nouveau qui vient des États-Unis, [Playaway](#), et qui lance un concept assez intéressant puisqu'il prête à la fois un petit document MP3, avec la pile qui va dedans, et le casque. C'est très intéressant pour le portage à domicile parce qu'on peut prêter et toucher directement les personnes.

Nadine Etchet-Tharel

Vous échangerez ce genre de conseils – je ne veux pas dire que ce n'est pas le moment d'en parler, au contraire, cela confirme la nécessité de créer un lieu d'échange – sur un site Internet, un forum interactif pour continuer ce débat. Nous avions parlé d'une sorte de « [Wikipédia](#) » **sur l'illettrisme** à monter dans la région, je ne sais pas si nous y arriverons. J'espère que la nouvelle structure du livre se dotera justement de cet outil. Par exemple, je pense au texte inédit qu'Adeline Yzac – écrivaine, conteuse – avait écrit lors de la première journée et que nous avons intégré dans la plaquette des actes. Des réactions de ce type sont précieuses et il faut absolument qu'on trouve le moyen de **continuer cet échange au-delà de nos journées**.

Je voulais aussi faire deux petites remarques sur la question de la lecture solitaire. Je me rappelle de travaux de sociologues, comme ceux de [Jean-Marie Besse](#) et d'autres, qui remontent à plus de dix ans et qui disaient précisément que, dans la lecture, il y avait toujours de la socialisation. Même si le temps de la lecture est un tête-à-tête avec l'objet livre, nous lisons un livre car on en a entendu parler et nous le lisons d'autant plus que nous aurons l'occasion d'en parler. C'est **ce temps de socialisation en amont et en aval, qui fait que la lecture va se prolonger**, avoir une raison d'être et avoir du sens pour la personne lorsqu'elle lit seule. C'est la raison pour laquelle, tout ce qui est lecture à voix haute, tout ce qui est échange, tout ce qui est **oralisation, en amont ou en aval**, doit être valorisé et travaillé.

L'autre remarque rejoint l'exemple qui a été donné sur le fait d'associer les jeunes aux interrogations que se posent les professionnels. C'est la question du partage des compétences. Faut-il, parce qu'on est dans une posture professionnelle, se préserver en disant je vais faire ça, car je sais le faire ? Ou prenons-nous le risque, de temps en temps, de se dire : après tout allons voir ailleurs, y compris auprès des gens auxquels on s'adresse ? Dans cette perspective, comment fait-on, comment prend-on ce risque ?

Dernière petite chose : sur la durée, on n'est pas toujours lecteur. C'est vrai. Nous avons des périodes de lectures de régression et des périodes où nous n'avons pas du tout envie de lire. Simplement, en tant que lecteur, on se l'autorise car on ne se pose pas de question sur l'acte de lire. Peut-être que la durée et la pérennité de l'acte de lecture ne nous appartiennent pas, en tant que professionnels, et parce qu'elle relève d'une histoire individuelle. Mais les questions du déclic, de l'échange, de la socialisation, nous concernent certainement.

Nous vous adresserons la liste des participants puisque nous avons toutes les adresses électroniques. J'en profite pour remercier Aude Imparato qui s'est occupée de ce travail au sein de Languedoc-Roussillon livre et lecture. Merci à ceux qui ont tremblé à l'idée de participer à la table ronde et qui ont consacré du temps à la lecture de l'étude. Merci à vous tous d'avoir participé fortement. Merci aux intervenants. Je pense que nous avons tous envie que ces journées continuent, j'espère que ce sera le cas.



Études et essais sur l'illettrisme

Bibliographie indicative sur l'illettrisme

Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)

Lepeytre Jérôme, Parra-Ponce Emmanuelle, avec l'ANLCI, *Lutter ensemble contre l'illettrisme*, Paris, Autrement, 2008.

Illettrisme : les chiffres, exploitation par l'ANLCI de l'enquête « Information et vie quotidienne conduite en 2004-2005 » par l'Insee, Paris, ANLCI, 2007.

http://www.anlc.gov.fr/fileadmin/Medias/PDF/ACCUEIL/Les_chiffres_de_l_illettrisme.pdf

L'action culturelle et la lutte contre l'illettrisme, actes de la rencontre nationale, Lyon, juin 2006.

http://www.anlc.gov.fr/fileadmin/Medias/PDF/EDITIONS/ANLCI_Actes_Action_culturelle_et_lci.pdf

Bordeaux Marie-Christine, Burgos Martine, Guinchard Christian, *Action culturelle et lutte contre l'illettrisme*, La Tour d'Aigues, l'Aube, collection « Observatoire des politiques culturelles », 2005.

Lutter ensemble contre l'illettrisme, cadre national de référence, Paris, ANLCI, 2003.

http://www.anlc.gov.fr/fileadmin/Medias/PDF/EDITIONS/cadre_de_reference.pdf

Lutter ensemble contre l'illettrisme, politiques et pratiques d'autres pays, actes de la journée du 24 octobre 2002 à Lyon, Paris, ANLCI, 2002.

Ladjali Cécile, *Mauvaise langue*, Paris, Seuil, 2007.

Lahire Bernard, *L'invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte, 2005.

Villechaise-Dupont Agnès, Zaffran Joël, *Illettrisme : les fausses évidences*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques sociales », 2004.

Chartier Anne-Marie, *La lecture des jeunes en difficulté : des constats à la prévention*, Grenoble, conférence lors de la journée professionnelle sur l'illettrisme du 27 avril 2004.

<http://www.crdp.ac-grenoble.fr/conf/illettrisme/illettrisme.htm>

Besse Jean-Marie, *Évaluer les illettrismes, Diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit*, guide pratique + CD-Rom, avec Petiot-Poirson Karen, Petit Charles Emmanuèle, Paris, Retz Éditions, 2004.

Besse Jean-Marie, *Qui est illettré ? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit*, avec Petiot-Poirson Karen, Petit Charles Emmanuèle, Paris, Retz Éditions, 2003.

Fijalkow Jacques, Fijalkow Éliane, *La lecture*, Paris, Le cavalier Bleu, collection « Idées Reçues », 2003.

Geffroy Marie-Thérèse, Grasset-Morel Valérie, *L'illettrisme : mieux comprendre pour mieux agir*, Paris, Milan, collection « Les Essentiels », 2004.

Geffroy Marie-Thérèse, *Lutter contre l'illettrisme*, Paris, La Documentation française, 2002.

Poueyto Jean-Luc, *Illettrismes et cultures*, Paris, L'Harmattan, collection « Sémantiques », 2001.

Rivière Jean-Philippe, *Illettrisme, la France cachée*, Paris, Gallimard, Folio actuel, 2001.

Chartier Anne-Marie, Hébrard Jean, *Discours sur la lecture 1880-2000*, Paris, Fayard, 2000.

Bentolila Alain, *Le propre de l'homme : parler, lire, écrire*, Paris, Plon, 2000.

El Hayek Christiane, *Illettrisme et monde du travail*, Paris, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, collection « En toutes lettres », 2000.

De Lescure Emmanuel, *L'illettrisme en France*, Paris, La Documentation française, collection « Problèmes politiques et sociaux », n° 828, 8 octobre 1999.

Bahloul Joëlle, *Lectures précaires, étude sociologique sur les faibles lecteurs*, Paris, Bibliothèque publique d'information, 1987.

Lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire

Dhont Catherine, *Portes fermées, livres ouverts... : quelques pistes pour des rencontres autour du livre avec des personnes détenues en situation d'illettrisme*, Bruxelles, institut libre Marie Haps, 2005.

Laurent Jean-Pierre, Mazuet Philippe, Bentolila Alain, *La lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire*, Paris, ministère de la Justice, Direction de l'administration pénitentiaire, 1997.

Carlier Christian, Cirba Laurence, *La lutte contre l'illettrisme en prison : enquête exploratoire conduite dans cinq établissements, mai 1988*, Paris, Direction de l'administration pénitentiaire, service des études et de l'organisation, 1989.

Ateliers d'écriture

Boniface Claire, Pimet Odile, *Atelier d'écriture, mode d'emploi, guide pratique de l'animateur* (4^e édition), Paris, ESF, collection « Didactique du français », 2008.

Bon François, *Tous les mots sont adultes, méthode pour l'atelier d'écriture*, édition révisée et augmentée, Paris, Fayard, 2005.

Pimet Odile, *Le goût des mots, guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur*, Matoury, Ibis rouge, collection « Formation de base », 2004.

Rossignol Isabelle, *L'invention des ateliers d'écriture en France : analyse comparative de sept courants clés*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Références citées

Dernières publications des intervenants

Pingaud Bernard, *Une tâche sans fin*, Paris, Seuil, 2009, *Écrire, jour et nuit*, Paris, Gallimard, 2000 ; *Tu n'es plus là*, Paris, Seuil, 1998 ; *Bartoldi le comédien*, Paris, Seuil, 1996.

Aubaret Marc (sous la direction de), *Répertoire permanent de la littérature orale. Conteurs, chercheurs, festivals, associations, etc. français et étrangers*, CMLO, 1999, parution de trois cahiers de mise à jour, 2000, 2001, 2002

Euroconte, (Direction) Bibliographie commentée sur la littérature orale de sept pays européens, 2001, ed. « Association des villes jumelées du Var ».

Étude sur la Fourche en Micoconlier de Sauve, Commande de la cellule ethnologique du conseil général du Gard, 1999
(Supplément sur une approche de la fourche espagnole).

Le Goaziou Véronique, « Les banlieues, les quartiers : un nouveau vocabulaire d'exclusion » in *Dictionnaire des racismes et discriminations*, Paris, Larousse, 2009.

Leuteurs précaires. Des jeunes exclus de la lecture ? Paris, L'Harmattan, Débats jeunesse, 2006.

Sous la direction de Véronique Le Goaziou et Laurent Mucchielli, *Quand les banlieues brûlent. Retour sur les émeutes de novembre 2005*, Paris, La Découverte, 2006.

Avec Pierre Tritz, *Prêtre en banlieue. Rencontre improbable entre une sociologue et un religieux*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 2006.

Ouvrages et auteurs cités

Baudelot Christian, Cartier Marie, Détrez Christine, *Et pourtant, ils lisent...*, Paris, Seuil, collection « L'Épreuve des faits », 1999.

Besse Jean-Marie, Gaulmyn Marie-Madeleine, Lahire Bernard, Ginet Dominique, *L'illettrisme en questions*, Paris, PUF, 1993.

Bottéro Jean, *L'Épopée de Gilgamesh. Le grand homme qui ne voulait pas mourir*, Paris, Gallimard, collection « L'aube des peuples », 1992.

Caillois Roger, *Les jeux et les hommes, le masque et le vertige*, Paris, Gallimard, collection « Folio Essais », 1992.

Decourt Nadine, Martin Jean-Baptiste, *Littérature orale, Paroles vivantes et mourantes*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, collection « Centre de recherches et d'études anthropologiques », 2002.

Goody Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, collection « Ethnologies », 1994 ; *La logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*, Paris, Armand Colin, 1986 ; *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit, collection « Le sens commun », 1998.

Laupin Patrick, *L'Homme imprononçable*, Sainte-Colombe-sur-Gand, La rumeur libre, collection « La bibliothèque », 2007.

Mallarmé Stéphane, Paris, Seghers, collection « Poètes d'aujourd'hui », 2004 ; *Poésie, récit*, Chambéry, Comp'Act, 2001.

Propp Vladimir, Morphologie du conte, Paris, Seuil, collection « Points essais », 1973.

Salmon Christian, *Storytelling. La machine à fabriquer des histoires et formater les esprits*, Paris, La Découverte, collection « Cahiers libres », 2007.

Maisons d'édition citées

Libra Diffusio
111 boulevard Émile-Zola
BP 26341
72006 Le Mans cedex 1
Tél. : 02 43 75 25 00
www.editionslibradiffusio.com

Lirabelle

320 chemin des Masques
30250 Aubais
Tél. et fax : 04 66 80 23 65
Olivier Ayme, éditeur
www.lirabelle.fr

VDB

www.editionsvdb.fr

Playaway

www.playawaydigital.com

Associations citées**Atelier Théâtr'Elles**

espace La Jetée
12 rue Meyrueis
34000 Montpellier
Jocelyne Carmichael, metteur en scène
Tel. et fax : 04 67 58 23 58
theatrelles@wanadoo.fr

Autour des auteurs (Ada)

28 rue du Faubourg-Boutonnet
34090 Montpellier
Francis Zamponi, président
www.autour-des-auteurs.net

Centre méditerranéen de littérature orale (CMLO)

4 boulevard Gambetta
30100 Alès
Tél. : 04 66 56 67 69
Fax : 04 66 56 50 38
Marc Aubaret, directeur
cmlo@wanadoo.fr
www.euroconte.org

Graine de lire

espace André-Chamson
2 boulevard Louis-Blanc
30100 Alès
Marie-Thérèse Boyer, présidente
Tél. : 04 66 91 20 43 (permanence de 14 h à 16 h)
grainesdelire@orange.fr

La boutique d'écriture & Co

82 rue du Faubourg-Figuerolles
34070 Montpellier
Tél. : 04 67 02 17 41
Fax : 04 67 02 00 92
Line Colson, coordinatrice
boutique-ecr@numericable.fr
www.laboutiquedecriture.org

Les sous-dires

route de Ria
66500 Prades
Tél. : 06 82 08 20 21
Sabine Puech, responsable de projets,
conteuse
lesousdires@gmail.com

Reverbel-Dalmasso Michèle

chemin des Mûriers
30700 Flaux
Eveilleuse d'écriture
mirodal@wanadoo.fr

Hindenoch Michel

Tél. : 03 81 60 46 56
Conteur
lessinguliers@wanadoo.fr
<http://michel-hindenoch.blogspot.com/>
www.lessinguliers.fr/Michel-HINDENOCH.html

Annie-Claude de Chivré
ac.dechivre@ac-montpellier.fr

Contacts, adresses et liens utiles

Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)
1 place de l'École - BP 7082
69348 Lyon cedex 7
Tél. : 04 37 37 16 80
Fax : 04 37 37 16 81
www.anlci.gouv.fr

Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé)
209 rue de Bercy
75585 Paris cedex 12
Tél. : 01 40 02 77 01/02
www.lacse.fr

Préfecture de région Languedoc-Roussillon
Secrétariat général pour les affaires régionales (SGAR)
place des Martyrs-de-la-Résistance
34062 Montpellier cedex 2
Tél. : 04 67 61 84 51
Fax : 04 67 61 69 33
Ouali Si Amer, chargé de mission régional illettrisme
ouali.siamer@languedoc-roussillon.pref.gouv.fr
<http://www.languedoc-roussillon.pref.gouv.fr/presentation/sgar/index.shtml>

Les correspondants départementaux illettrisme en Languedoc-Roussillon

Aude
LCI Aude
Inspection académique de l'Aude
56 avenue Henri-Goût
11816 Carcassonne cedex 9
Tél. : 04 68 11 57 56
Fax : 0 68 25 01 98

Gard
LCI Gard
CASNAV-IUFM
62 rue Vincent-Faïta
30020 Nîmes cedex 1
Tél. : 04 66 62 84 70
Fax : 04 66 62 84 63
Daniel Verdier
daniel.verdier@ac-montpellier.fr

Hérault
LCI Hérault
31 rue de l'Université
34000 Montpellier
Tél. : 04 67 91 52 95
Fax : 04 67 60 74 16
Philippe Valembois
philippe.valembois@ac-montpellier.fr

Lozère
LCI Lozère
Inspection académique de la Lozère
rue Chanterrone
48000 Mende
Tél. : 04 66 49 51 24
Fax : 04 66 49 15 81
Suzanne Bultheel
suzanne.bultheel@ac-montpellier.fr

Pyrénées-Orientales
LCI Pyrénées-Orientales
CDDP
place Jean-Moulin
66000 Perpignan
Tél. : 04 68 66 28 45
Fax : 04 68 66 28 23
Jean-José Rodriguez
jean-jose.rodriguez@ac-montpellier.fr

Centre ressources illettrisme régional (Crir)

1 avenue de la Mer
34000 Montpellier
Tél. : 04 67 73 00 36
Fax : 04 67 15 07 22
Leila Acherar, chargée de mission
crir@cariflr.fr
www.cariflr.fr

Centre d'animation de ressources et d'information sur la formation (Carif)

1 avenue de la Mer
34000 Montpellier
Tél. : 04 67 15 07 21
Fax : 04 67 15 07 22
Didier Jedliczka, directeur
administration@cariflr.fr
www.cariflr.fr

Centre de ressources et de positionnement de l'Aude (Crepa)

7 place Maurice-Sarraut
11000 Carcassonne
Tél. : 04 68 72 59 36
Fax : 04 68 47 56 22
Corinne Ravon, coordinatrice
crepa.faol@orange.fr

Centre de ressources gardois pour la maîtrise des savoirs de base (Ceregard)

97 rue des anciens combattants d'AFN
30000 Nîmes
Tél. : 04 66 21 24 68
Sandra Solinski, coordinatrice
ceregard@orange.fr

Centre régional de documentation pédagogique (CRDP)

Académie de Montpellier
allée de la Citadelle
34064 Montpellier cedex 2
Tél. : 04 67 60 04 50
www.crdp-montpellier.fr

Direction interrégionale des services pénitentiaires (Disp)

cité administrative - bâtiment G
2 boulevard Armand-Duportal
BP 81501
31015 Toulouse cedex 6
Tél. : 05 62 30 58 91
Fax : 05 62 30 58 03
Guy Deloison, chef de section action sociale
guy.deloison@justice.fr
Patrice Katz, directeur interrégional
www.justice.gouv.fr/index.php?rubrique=10036
www.annuaires.justice.gouv.fr/index.php?rubrique=10113

Cemea Languedoc-Roussillon

clos Barlet
501 rue Métairie-de-Sayset
CS 10033
34078 Montpellier cedex 3
Tél. : 04 67 04 35 60
Fax : 04 67 50 46 01
Élodie Royer, chargée du développement culturel auprès des personnes placées sous main de justice
eroyer@cemealr.org
Bruno Chichignoud, directeur régional
www.cemea-languedoc-roussillon.org

Direction régionale des affaires culturelles (Drac)

Languedoc-Roussillon
hôtel de Grave
5 rue de la Salle-l'Évêque
CS 49020
34967 Montpellier cedex 2
Tél. : 04 67 02 32 14
Fax : 04 67 02 32 57
Odile Nublat, conseillère pour le livre et la lecture, économie du livre, archives et langues de France
odile.nublat@culture.gouv.fr
Didier Deschamps, directeur régional
www.languedoc-roussillon.culture.gouv.fr

Direction régionale de l'Acsé

15 passage Lonjon

CS 89033

34967 Montpellier cedex 2

Tél. : 04 99 74 25 00

Fax : 04 99 74 25 15

Christine Bruneau, référent illettrisme

christine.bruneau@lacse.fr

Nourredine Boubaker, directeur régional

http://www.lacse.fr/dispatch.do?sid=site/votre_region/languedoc_roussillon

Rectorat de l'Académie de Montpellier

31 rue de l'Université

34064 Montpellier cedex 2

Tél. : 04 67 91 45 75

Fax : 04 67 91 50 59

Agnès Lobier, chargée de mission lutte contre l'illettrisme

agnes.lobier@ac-montpellier.fr

Christian Nique, recteur de l'académie de Montpellier

www.ac-montpellier.fr

Direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports (DRJS)

190 avenue du Père-Soulas

34094 Montpellier cedex 05

Tél. : 04 67 10 14 00

Fax : 04 67 41 38 80

Gérard Bessière, directeur régional

<http://www.languedoc-roussillon.jeunesse-sports.gouv.fr>

Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP)

3 place Paul-Bec

CS 39538

34961 Montpellier cedex 2

Tél. : 04 67 15 77 77

Fax : 04 67 22 05 79

Christine Richard, responsable du pôle service d'accès à la qualification

christine-n.richard@dr-rouss.travail.gouv.fr

www.sdtefp-languedocroussillon.travail.gouv.fr

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)

Dossier illettrisme

http://www.injep.fr/article.php3?id_article=705

Ministère de l'éducation

Direction de l'enseignement scolaire

<http://eduscol.education.fr>



Actes

Action culturelle et lutte contre l'illettrisme II

**L'apport de la littérature orale,
Jeunes précaires, lecteurs précaires**

Journée régionale interprofessionnelle

12 février 2008

Hôtel de Région – Montpellier

