

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE  
DES SCIENCES DE L'INFORMATION  
ET DES BIBLIOTHEQUES

UNIVERSITE DES SCIENCES  
SOCIALES GRENOBLE II  
INSTITUT D'ETUDES POLITIQUES  
D.E.S.S. DIRECTION DE PROJETS  
CULTURELS

# MEMOIRE

PROJETS DE LECTURE - ECRITURE EN PARTENARIAT  
ENTRE BIBLIOTHEQUE ET ECOLE  
DANS LE CADRE DE Z.E.P. A  
VENISSIEUX, OYONNAX, VAULX-EN-VELIN :

quelle concertation, quelles innovations ?

par  
Marie-Claude BELLANGER

sous le direction  
de Jean-Marie PRIVAT,  
MAFPEN, Responsable de la Mission  
Lecture de l'Académie de Lyon

1992

M  
1

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE  
DES SCIENCES DE L'INFORMATION  
ET DES BIBLIOTHEQUES

UNIVERSITE DES SCIENCES  
SOCIALES GRENOBLE II  
INSTITUT D'ETUDES POLITIQUES  
D.E.S.S. DIRECTION DE PROJETS  
CULTURELS

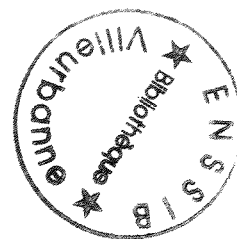
## MEMOIRE

PROJETS DE LECTURE - ECRITURE EN PARTENARIAT  
ENTRE BIBLIOTHEQUE ET ECOLE  
DANS LE CADRE DE Z.E.P. A  
VENISSIEUX, OYONNAX, VAULX-EN-VELIN :

quelle concertation, quelles innovations ?

par  
Marie-Claude BELLANGER

sous le direction  
de Jean-Marie PRIVAT,  
MAFPEN, Responsable de la Mission  
Lecture de l'Académie de Lyon



1992

M

1

1992

144 f.

# S O M M A I R E

## 1- INTRODUCTION

- 1.1. La problématique p 4
- 1.2. Du discours officiel à la réalité de terrain
  - 1.2.1. Les textes officiels p 5
  - 1.2.2. Les rapports bibliothèque-école p 7

## 2- METHODOLOGIE

- 2.1. Choix des terrains d'observation p 10
- 2.2. Méthode d'observation p 13
- 2.3. Méthodologie de l'enquête p 14

## 3- CONTEXTE DES OBSERVATIONS : LES ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES

- 3.1. Rappel historique
  - 3.1.1. La genèse : 1981 p 19
  - 3.1.2. Les premières évaluations de 1983-84 p 20
  - 3.1.3. La relance de 1990 p 25
- 3.2. Le fonctionnement des ZEP et leur évolution
  - 3.2.1. Le choix des secteurs p 27
  - 3.2.2. Le dispositif de 1990 et ses premières évaluations p 27
  - 3.2.3. Les moyens p 29
  - 3.2.4. Les ZEP : de la naissance à la maturité p 30

## 4- TERRAINS D'OBSERVATIONS ET PROJETS

- 4.1. VENISSIEUX
  - 4.1.1. Une ville, des projets p 32
  - 4.1.2. Une ville, une ZUP : les Minguettes, une des plus grandes ZUP de France p 35
  - 4.1.3. Au coeur des Minguettes : La ZEP P.Eluard p 37
  - 4.1.4. Le Collège Paul Eluard : une équipe, une histoire p 39
    - 4.1.4.1. Le PAE "Lirécrire" p 44

4.1.5. Un réseau dans la ville : la lecture publique à VENISSIEUX	
4.1.5.1. La Bibliothèque en chiffres	p 47
4.1.5.2. Dynamisme et innovation : 2 postes en direction du secteur éducatif et jeune	p 49
4.1.6. Des projets concertés : KIOSQUES-BOUQUINERIE et BCD	
4.1.6.1. Le projet KIOSQUES-BOUQUINERIE : du projet d'un collège à un projet de zone	p 53
4.1.6.2. Le projet BCD ou l'apprentissage de la négociation	p 60
4.2. OYONNAX	
4.2.1. Une ville, un Centre culturel	p 63
4.2.2. Au coeur du Centre culturel, la Bibliothèque municipale	p 65
4.2.3. Du côté de l'Education nationale: 2 ZEP et un Service éducatif offensif et original	
4.2.3.1. Les ZEP d'OYONNAX et d'ARBENT-MARCHON	p 67
4.2.3.2. Le Service éducatif	p 70
4.2.4. La SEMAINE LITTERAIRE : un ambitieux projet inter- établissements et inter-partenarial	p 73
4.3. VAULX-EN-VELIN	
4.3.1. Une ville, une convergence de dispositifs et d'initiatives	p 77
4.3.2. Le contexte des ZEP à Vaulx-en-Velin	p 80
4.3.3. La Bibliothèque municipale ou le partenariat au quotidien	p 82
4.3.4. Deux exemples de projets concertés : la COMMISSION LECTURE et le PROJET "EN-QUETE D'ESPACES"	
4.3.4.1. La COMMISSION LECTURE	p 88
4.3.4.1. Le projet "EN-QUETE D'ESPACES"	p 90

## **5- LE PARTENARIAT EN QUESTION**

5.1. Les modalités de la collaboration : une ouverture institutionnelle réelle ?	p 93
5.2. Les conditions du travail en partenariat : grille des motivations des acteurs et des facteurs favorisant les actions concertées	p 99
5.3. Les principaux obstacles repérés au partenariat	p 101

## **6- DES DYNAMIQUES A L'OEUVRE**

6.1. Les conditions de l'innovation	p 105
-------------------------------------	-------

6.2. Les transformations perceptibles à l'échelle des terrains observés	
6.2.1 Des changements placés "sous le signe du lien"	p 108
6.2.2. Du côté des acquis : une reproduction des légitimités culturelles ?	p 113
6.2.3. Le profil d'un nouveau médiateur	p 115

<b>7- CONCLUSION</b>	p.119
----------------------	-------

## **8- BIBLIOGRAPHIE**

8.1. Choix méthodologiques	p 121
8.2. Zones d'éducation prioritaires	p 122
8.3. Textes, rapports et discours officiels	p 125
8.4. Terrains : contextes, théories et pratiques	p 128
8.5. Lecteurs, lectures et écritures: approches théoriques	p 132
8.6. De la bibliothèque, de l'école, du quartier ou des trois conjointement	p 140

ANNEXE : Liste des sigles	p 143
---------------------------	-------

**PROJETS DE LECTURE-ECRITURE EN PARTENARIAT  
ENTRE BIBLIOTHEQUE ET ECOLE  
DANS LE CADRE DE Z.E.P. A  
VENISSIEUX, OYONNAX, VAULX-EN-VELIN :  
quelle concertation, quelles innovations ?**

par Marie-Claude BELLANGER

**RESUME**

Les appels au partenariat entre bibliothèque et école en vue du développement de la lecture n'ont cessé de s'amplifier dans les discours officiels depuis 1981, date de la création des Zones d'éducation prioritaires. Qu'en est-il en réalité sur le terrain ? De quelles innovations les projets concertés sont-ils porteurs ?

**DESCRIPTEURS**

- Zone d'éducation prioritaire (ZEP)
- Bibliothèque publique // Ecole
- Ecole primaire
- Ecole secondaire
- Lecture
- Illettrisme
- Banlieue

**ABSTRACT**

Since 1981, when Educational priority areas were first designated in France, there have been increasing calls at official level for close collaboration between libraries and schools with a view to developing reading skills. But what is actually happening in these areas ? What new avenues are being explored in common ?

**KEYWORDS**

- Educational priority areas
- Public library // School
- Primary school
- Secondary school
- Reading
- Illiteracy
- Suburban areas

**-1-**

# **INTRODUCTION**

## 1.1. LA PROBLEMATIQUE

Parmi les défis lancés à la société post-industrielle en cette fin de 20<sup>ème</sup> siècle, celui de la paix sociale dans les banlieues des grandes villes de France nous semble être de toute première importance. La menace d'une société française à deux vitesses est réelle et le malaise endémique des quartiers populaires, principalement de grandes villes comme Paris, Marseille, Lille ou Lyon interroge de plus en plus habitants, observateurs, et acteurs à l'oeuvre sur ces terrains.

Face à l'urgence de reconstitution du tissu social urbain et à la nécessité de plus en plus vitale pour chaque futur travailleur de maîtriser les technologies nouvelles, il nous apparaît que le défi de la lecture est l'un des plus importants en cette fin de siècle et se situe au coeur de la réflexion sur le renouveau du politique et la crise de la citoyenneté. Confrontés à ces enjeux, quelles sont les réactions des médiateurs du livre, engagés dans la " bataille de la lecture" dans des quartiers sensibles socialement ? Quel est le degré de concertation des acteurs de terrain ? De quelles innovations les actions en partenariat autour de la lecture sont-elles porteuses ? Tels ont été nos questionnements de départ.

Si nous avons souhaité situer nos observations dans le cadre de **ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES**, c'est qu'il nous a semblé que c'est là, dans les zones les plus sensibles où les questions de l'exclusion et de l'échec scolaire se posent de la manière la plus aiguë, que nous pourrions éventuellement trouver les réponses les plus significatives. Ce sont dans ces quartiers que les médiateurs du livre que sont les enseignants et les bibliothécaires, dont nous souhaitons observer les pratiques, sont amenés à s'interroger le plus fortement sur leurs missions respectives et s'engagent éventuellement dans des actions concertées.

L'intérêt central de la recherche, outre le fait d'aller voir de façon précise ce qui se passe sur le terrain, s'est rapidement posé en ces termes : est-ce que, au travers de ces actions concertées, quelque chose change dans les acquis ? Où y a-t-il innovation et construction d'une réelle médiation



culturelle ? Reconduit-on forcément, là comme ailleurs, les mêmes légitimités ? Ou bien quelque chose est-il à l'oeuvre, porté par ces actions de concertation innovante, qui serait de l'ordre d'une mutation culturelle et sociale dans les rapports que les enfants et les jeunes entretiennent avec leurs propres apprentissages, leur statut et leur devenir de citoyen ?

De manière générale, l'idée et le terme de "partenariat" sont en vogue depuis quelques années. On peut même dire que le partenariat s'est officialisé, institutionnalisé et est devenu, avec la relance des ZEP, l'un des mots-clé de la lutte contre l'échec scolaire. Mais, comme le dit Gérard CHAUVÉAU<sup>1</sup>, "*n'est-on pas en train de produire plus de discours sur le partenariat que de changements éducatifs réels ?*" Quels sont, pour les bibliothèques et l'école, les enjeux respectifs de cette coopération ? Et quels types de médiateurs se profilent à la source et à la clé de ces nouveaux modes de relation ? C'est ce que nous nous sommes efforcés d'interroger dans ce travail, à travers les observations et les entretiens que nous avons pu effectuer sur les terrains choisis.

## **1.2. DU DISCOURS OFFICIEL A LA REALITE DE TERRAIN**

### **1.2.1. LES TEXTES OFFICIELS**

Pour ce qui concerne le problème que nous abordons, le partenariat entre l'Education nationale et la Culture a commencé par une circulaire conjointe des deux ministères. C'était en 1984. Aujourd'hui, en 1992, Education nationale et Culture se trouvent réunis sous l'autorité d'un même ministre. Entre les deux, signe des mutations intellectuelles, stratégiques et idéologiques de ces années, le discours sur le partenariat n'a cessé de s'étoffer au niveau institutionnel. Le premier rapport PINGAUD<sup>2</sup>, publié en 1982, préconisait de "*dépasser les traditionnelles relations d'ignorance, voire de méfiance, entre les diverses catégories de médiateurs du livre*" et jetait les bases d'une politique globale du livre et de la lecture. Le

---

<sup>1</sup> Dans : *Ecole : le temps des partenaires*. Migrants-Formation n°85, juin 1991.

<sup>2</sup> PINGAUD, Bernard, BARREAU, Jean-Claude. *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture*, Rapport au Ministre de la Culture. Dalloz, 1982.

"*Droit de lire*"<sup>3</sup> appelle en 1989 à une deuxième étape dans le développement : la coordination des actions, tant au niveau du terrain que des institutions respectives : Culture et Education nationale, DRAC et Académie, etc...

La politique de Jack LANG et de ses collaborateurs successifs à la Direction du livre et de la lecture, Jean GATTEGNO et Evelyne PISIER suit en tous points les conclusions de ces deux rapports et multiplie les appels au partenariat entre fonctionnaires dépendant des Ministères de l'Education nationale et de celui de la Culture en même temps qu'elle renforce les accords et les projets interministériels.

De son côté, l'Education nationale n'échappe pas à cette même "logique du partenariat" , terme qui est devenu le maître-mot de l'ouverture de l'école, en particulier dans les quartiers classés en ZEP. Le Recteur MIGEON propose dans son rapport au Ministre de l'Education nationale de 1989<sup>4</sup> une série d'actions pour faire évoluer les pratiques et renouveler la pédagogie : appel au renforcement du travail en équipe, mise en place de modules de formation à la lecture-écriture, relance de la politique de type ZEP, etc. La proposition n°13 concernant le relance des ZEP précise entre autres qu'il s'agit "*d'organiser et intensifier les interactions entre l'école et les familles grâce aux ressources locales : élus, services municipaux, agents de l'action sociale et culturelle, équipements locaux, associations de parents d'élèves, associations socio-culturelles, entreprises*". Dans un discours prononcé à Arras en mars 1989, où il présente les grandes orientations de sa politique et la relance des ZEP en entérinant les propositions du rapport MIGEON, Lionel JOSPIN affirme qu'il lui paraît indispensable "*d'inscrire le projet ZEP dans un projet plus large qui implique la ou les collectivités locales, les services extérieurs de l'Etat et les autres partenaires*".

En 1990, un séminaire réunissant Jean FERRIER, alors Directeur des Ecoles et Evelyne PISIER a été l'occasion de définir des axes de collaboration entre les services de la Direction des Ecoles et ceux de la Direction du Livre. Un séminaire interministériel, qui s'est tenu en décembre 1990 sur la politique de la Ville a constitué un pas de plus dans la

---

<sup>3</sup> PINGAUD, Bernard. *Le Droit de lire: pour une politique coordonnée du développement de la lecture*, Rapport à la DLL, mai 1989.

<sup>4</sup> *La réussite à l'école*, Rapport du Recteur Michel MIGEON à Lionel JOSPIN...CNDP, 1989.

concertation entre l'ensemble des ministères. Les mêmes axes ont été repris lors de l'Université d'été de LACANAU en septembre 1991, réunissant des représentants des deux ministères ainsi que des chercheurs et des acteurs de terrain, venus réfléchir ensemble à la mise en fonctionnement des réseaux "Maîtrise de la langue" du Ministère de l'Education nationale et à la coordination de ces actions avec les partenaires du Ministère de la Culture.

Des deux côtés donc, nous semble-t-il, le discours est clair, la volonté affirmée. Mais qu'en est-il, en réalité, sur le terrain ? L'ouverture institutionnelle est-elle autant à l'ordre du jour qu'au niveau des discours officiels?

### **1.2.2. LES RAPPORTS BIBLIOTHEQUE-ECOLE**

Les rapports bibliothèque-école ont longtemps été placés sous de mauvais auspices, en raison des divergences de vue des deux institutions sur le problème de la lecture. Anne-Marie CHARTIER et Jean HEBRARD en font dans leur ouvrage très documenté un historique précis<sup>5</sup>. D'abord concurrents dangereux au cours du 19<sup>ème</sup> siècle, bibliothèques scolaires et bibliothèques populaires vont mettre des années à trouver leurs marques respectives en s'affrontant sur la pédagogie de la lecture. Dans les rebondissements successifs du débat, les bibliothécaires ont tendance au cours des années 1920 à accepter de relayer l'action de l'école et à "pédagogiser" leur discours. Mais les reproches mutuels sont toujours latents. Dans un article paru dans le n°2 de la revue Libre-accès et intitulé "Brève histoire d'un long malentendu", Gilles LACROIX<sup>6</sup>, s'inspirant du "Discours sur la lecture", rappelle les deux conceptions qui se faisaient face au congrès de l'ABF à Alger en 1931 : d'une part celle de la déscolarisation de la lecture, défendue par la toute nouvelle Bibliothèque de l'Heure Joyeuse, et d'autre part celle de l'école, s'inscrivant dans la tradition (même si elle tendait à se rénover) de l'école publique de la 3<sup>ème</sup> République et caractérisée par un encadrement des lecteurs, un dirigisme et un didactisme que les bibliothécaires accusent (déjà!) de conduire à une "fuite des lecteurs"....

---

<sup>5</sup> CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean. *Discours sur la lecture : 1880-1980*. BPI, 1989.

<sup>6</sup> Conseiller pour le livre et la lecture auprès de la DRAC Rhône-Alpes.

Les rapprochements entre les deux corps, qui eurent lieu en 1945 lors de la création des BCP (placées jusqu'en 1975 sous l'autorité du Ministre de l'Education nationale) n'ont pas levé tout malentendu. Toutefois les choses basculent progressivement, une "union sacrée" se fait jour autour de la résistance à l'audio-visuel et les discours s'harmonisent autour d'un objectif commun : "faire lire", "donner le goût de lire".

Nous nous demandons cependant, au-delà du discours, ce qu'il en est aujourd'hui, en 1992. Bibliothécaires et enseignants ont-ils trouvé les modalités de leurs collaborations ? Leurs conceptions de la lecture et de ses enjeux ont-elles suffisamment évolué pour se rejoindre totalement ou partiellement dans le cadre d'actions communes ? La difficulté que nous avons rencontrée dans le choix de nos terrains de stage, alliée à notre propre expérience nous interroge déjà fortement à ce sujet. Dans son rapport de synthèse du Colloque "Lectures et médiations culturelles"<sup>7</sup>, A.MASSUARD note que *"bibliothécaires et enseignants sont deux corps fortement constitués et dont la réflexion est finalement, malgré nos critiques légitimes et nos insuffisances, très structurée. Ces deux représentations des enjeux sociaux, culturels, économiques de la lecture, ces deux blocs théoriques ont trop longtemps avancé parallèlement. Il est temps qu'ils se rencontrent."*

Quelles sont, aujourd'hui, les modalités de cette rencontre ? Des innovations sont-elles perceptibles en la matière ? C'est ce que nous proposons également d'interroger dans ce travail, en tentant de mesurer dans quels contextes la méfiance traditionnelle et institutionnelle peut être levée et les stéréotypes dépassés. Dans l'intervention qu'il a faite lors du récent congrès de l'ABF<sup>8</sup>, Jean-Marie PRIVAT note que les consensus perceptibles dans le discours philosophique des deux institutions masquent des dissensus objectifs et qu'on peut faire l'hypothèse d'une *"concurrence pour le monopole dans le champ culturel"*, ce qui veut dire qu'on rencontre *"des oppositions euphémisées ou non, des contradictions réelles ou imaginaires mais aussi des pactes précaires ou pérennes, des points de rencontre et de coopération "bien entendue", certainement, enfin "*. En écho à ces réflexions, nous tenterons de mettre en lumière quelle est la nature des motivations qui conduisent les acteurs de terrain à favoriser les points de rencontre et la

---

<sup>7</sup> PRIVAT, Jean-Marie, REUTER, Yves. *Lectures et médiations culturelles* : actes du Colloque de Villeurbanne, mars 1990. Presses universitaires de Lyon, 1991.

<sup>8</sup> Qui s'est tenu à Arles du 22 au 25 Mai 1992. Communication à paraître dans le Bulletin de l'ABF.

coopération ou quels freins les empêchent de s'engager plus avant dans des projets concertés, l'objectif final étant de dégager des observations une grille de paramètres favorisant ou inhibant la coopération entre institutions et individus.

Dans cette même perspective, il nous paraît également intéressant de réfléchir au type de médiateur concerné par ces nouvelles actions : ainsi que l'illustre Marie-Jeanne BERGEAULT dans son mémoire de DESS<sup>9</sup>, il semblerait que les attentes et pratiques nouvelles d'un public entretenant avec l'écrit un rapport pas forcément légitime force les professionnels à remettre en cause, redéfinir et élargir leurs champs de compétence. Va-t-on pour autant nécessairement vers un type de médiateur éclectique, alliant des compétences de bibliothécaire, de pédagogue et d'éducateur ? ou bien l'action commune oblige-t-elle à une redéfinition précise des champs d'intervention de chacun ? Tels sont les aspects que nous tenterons, modestement puisque à partir de données très partielles, d'éclairer.

---

<sup>9</sup> BERGEAULT, Marie-Jeanne. *Fragilité des pratiques de lecture des enfants de milieu socio-culturel défavorisé. Enjeux du livre et des bibliothèques*. Mémoire DESS : IEP de Grenoble : ENSB, 1989.

**-2-**

## **METHODOLOGIE**

## **2.1. CHOIX DES TERRAINS D'OBSERVATION**

Grâce à Jean-Marie PRIVAT , acteur privilégié du projet KIOSQUES au Collège P.Eluard, VENISSIEUX s'est imposé assez rapidement comme un lieu de stage et d'enquête riche en potentialités. Nous avons pu en outre, grâce aux résultats d'une enquête effectuée par l'ACORD en 1990 sur les relations entre bibliothèque et école, apprécier le taux d'engagement de la Bibliothèque municipale en direction du public scolaire; il y était noté en effet, en réponse à la question sur la nature du partenariat pratiqué, que *"depuis septembre, une bibliothécaire-adjointe est détachée pour s'occuper des relations avec, notamment, les BCD"* et que *"le poste de coordination a pour objet de rendre ces rapports les plus quotidiens possibles"*. Dès le mois de décembre 1991, nous avons donc pu commencer nos observations sur ce terrain , notamment en assistant à des réunions du Conseil de zone et à des rencontres autour de la réactualisation du projet KIOSQUES pour l'année 1991-1992. Très rapidement, rendez-vous a pu être pris pour un stage à la Bibliothèque municipale de VENISSIEUX.

Le choix des autres terrains n'a pas été aussi évident. La principale difficulté résidait en effet dans le fait que les lieux d'observations se devaient absolument d'être des lieux où se déroulaient de réels projets en partenariat entre la bibliothèque et l'école, pour que la recherche puisse être réellement menée. Le droit à l'erreur n'était pas permis. Or le taux d'inconnu restait relativement élevé, malgré les informations rassemblées par consultation de personnes-ressources au niveau de l'Education nationale des Académies de LYON et de GRENOBLE et un tour d'horizon des bibliothèques notoirement engagées, sur des secteurs ZEP, dans des actions lecture-écriture en partenariat avec l'école. Nous n'étions pas à ce moment-là certains de pouvoir trouver matière à observation d'innovations dans le cadre précis que nous souhaitions.

Pourtant la notion d'innovation nous tenait particulièrement à coeur, pour des raisons sans doute tant d'ordre personnel que professionnel : après

des années d'engagement sur un terrain social et culturel difficile, nous éprouvions tout particulièrement le désir de nous ressourcer auprès d'acteurs "toniques" et d'observer des projets dont le caractère utopique peut-être ou du moins novateur saurait nous aider à porter notre réflexion à un stade supérieur et préfigurer un réajustement et une dynamisation de nos pratiques professionnelles.

L'innovation, donc, s'imposait : sachant la trouver à VENISSIEUX, il nous fallait des contextes comparables, afin que nos tentatives de croisements entre des projets et des pratiques aient un sens. "Innovation" est un terme quelque peu difficile à cerner nous semble-t-il, même si la définition donnée par le Petit Robert est relativement claire : *"résultat de l'action d'innover, c'est-à-dire d'introduire dans une chose établie quelque chose d'encore inconnu"*. La difficulté de ce concept est qu'il ne peut se mesurer qu'en des termes relativement subjectifs. Pour essayer de définir de manière plus précise ce que voulions trouver à analyser, il nous fallut tenter d'en cerner des critères quelque peu objectivables : nous décidâmes donc de retenir la notion de quelque chose de "non-encore familier ou généralisé totalement dans les domaines ou champs concernés ainsi qu'au niveau des corps de métier ou professions touchées par la recherche". Certes, il ne s'agissait pas dans notre esprit de rechercher "l'inédit" absolu, d'ailleurs la méthodologie choisie ne permettait en aucun cas d'y prétendre. En effet, il nous est apparu assez rapidement qu'il était sans doute judicieux de limiter le nombre des terrains à 3, pour des raisons évidentes de volume et de temps, et de les choisir dans une même académie, donc dans l'Académie de Lyon, où se situait déjà VENISSIEUX. En choisissant de nous situer sur un seul territoire géographique, nous fermions la possibilité de procéder à une recherche exhaustive qui aurait pu aboutir, en questionnant au préalable les quelques 550 ZEP du territoire national, à un repérage plus précis des zones où se jouaient réellement des opérations de partenariat entre bibliothèque et école. De toutes façons le dilemme n'aurait pas été complètement résolu, puisque nous nous serions heurtés alors au problème des "déclarations de pratique" et à leur incontournable subjectivité.

La suite des recherches fut relativement longue et fastidieuse, plusieurs bibliothèques refusant notre demande pour des raisons qui leur appartiennent mais où figuraient souvent la mise en sommeil relative des activités pour raisons d'informatisation ou de problèmes d'organisation et de



personnel ponctuels. En outre, il nous semblait intéressant de ne pas centrer les observations sur des communes de taille, de situations et de couleurs politiques trop semblables. Nous n'avons réussi que partiellement en ce domaine, puisque si OYONNAX se démarque assez fortement de VENISSIEUX par rapport aux différents aspects pré-cités, il n'en est pas de même pour VAULX-EN-VELIN, qui présente avec VENISSIEUX des similitudes assez importantes, ne serait-ce que par son implantation dans le Sud-Est lyonnais, son type de population et de gestion locale. Toutefois, ce qui pouvait sembler être un handicap pour la recherche nous apparut ensuite comme relativement exploitable (comparer deux choses comparables à une troisième qui l'est moins peut se justifier) et le choix des 3 terrains fut fixé: VENISSIEUX, OYONNAX où le projet de **Semaine littéraire** semblait assurer des observations fructueuses et VAULX-EN-VELIN où le dynamisme d'un partenariat éprouvé et le travail très intéressant de Marie-Jeanne BERGEAULT dans le cadre d'un mémoire de DESS<sup>10</sup> nous ouvraient de prometteuses perspectives. Les Bibliothèques de ces deux villes donnèrent leur accord pour notre stage dans leurs murs<sup>11</sup>. Ceux-ci se déroulèrent de janvier à juillet 1992 et la durée des stages fut également répartie sur les 3 sites. Au cours du printemps, il nous apparut évident qu'une partie du stage de VENISSIEUX devait se dérouler au sein du collège P.Eluard lui-même, ce qui fut fait en juin. Les 6 semaines de stage réglementaires<sup>12</sup> se trouvèrent bien évidemment dépassés en raison des impératifs de réunions et des rendez-vous fixés pour les entretiens, ce qui nous imposa la contrainte de déplacements répétés et d'observations quelque peu morcelées mais nous offrit la chance de pouvoir, en revenant plusieurs fois sur les terrains, en découvrir à chaque fois des facettes nouvelles et des acteurs "à ne pas manquer". Notre propos était de nous attacher, dans la mesure bien entendu de nos moyens forcément limités en temps, à "coller" d'aussi près que possible à la mise en place ou à la réactualisation des projets lecture-écriture, **pour la période concernée**. En effet, nous étions bien conscients du fait que nous ne pouvions saisir qu'une infime partie d'une histoire en train de s'écrire, dont il est souvent plus aisé de cerner l'historique que la dynamique présente, avec ses enjeux, ses ruptures et ses rapports de force.

---

<sup>10</sup> op.cit.

<sup>11</sup> Nous remercions tout particulièrement Marie-Jeanne BERGEAULT qui a accepté ce stage alors que la Bibliothèque avait encore de réels problèmes d'organisation consécutifs à sa réouverture en décembre 1991.

<sup>12</sup> Officiellement : 2 semaines à Vénissieux, dont une au collège P.Eluard, 2 à Oyonnax et 2 à Vaulx-en-Velin.

Toutefois, si ce mode de travail a pu être mis en place à VENISSIEUX où les observations se sont déroulées entre décembre 91 et juin 92, cela a été plus difficile pour les autres terrains, où nos recherches ont dû se dérouler sur un laps de temps beaucoup plus court. Il en résulte une certaine disparité, d'une part entre les types d'approches que nous avons pu mettre en oeuvre (observations directes des projets par exemple), et d'autre part le volume d'informations que nous avons pu recueillir. Cet écueil cependant ne nous a pas semblé de nature à remettre en cause nos conclusions.

## **2.2. METHODE D'OBSERVATION**

La méthode d'observation adoptée explique sans doute que le nombre d'entretiens réalisés, estimé à une vingtaine dans le projet de recherche, se soit monté finalement à 54. L'explication réside sans doute également dans le fait que les entretiens ont constitué l'ossature de notre recherche, en particulier pour VAULX-EN-VELIN. En effet, le premier niveau de questionnement était : "Que se passe-t-il exactement sur ces terrains , et comment cela se passe t-il ?" Faute de suffisamment de temps, et même si nous nous sommes efforcés d'être le plus présents possibles sur le terrain lors de réunions ou de manifestations, les observations ont dû être menées en grande partie par le truchement des acteurs, et le questionnement a dû tenter de cerner 3 niveaux :

- 1- **les conditions de la mise en place des projets**
- 2 - **les projets en eux-même** : leurs déroulements et contenus, les partenaires, les acteurs.
- 3 - **l'évaluation de ces projets** par les acteurs de terrain, adultes et jeunes.

Il nous semblait en effet que ce sont des **observations de pratique** et de **conditions de pratique** que pourraient éventuellement naître des ébauches d'analyse sur les innovations perceptibles à l'échelle du terrain. Mais le temps relativement court qui nous était imparti pour cette

recherche nous a en quelque sorte contraint à privilégier le **discours sur les pratiques**, ce qui rend notre travail, nous en sommes conscients, plus difficile à traiter, puisque qu'il s'agit pour une part de travailler sur un matériau de "représentations". Il s'ensuit que l'enquête auprès des principaux acteurs (enseignants, bibliothécaires, enfants et jeunes acteurs des projets, responsables et coordonnateurs de ZEP, élus locaux, responsables de service etc....) a pris une place relativement exponentielle au coeur de nos stages et nous a permis de compléter nos observations directes, en même temps que de cerner comment les problèmes se posaient ou ne se posaient pas pour les acteurs, quels étaient leurs motivations et leurs freins, où ils situaient les acquis et les difficultés de ce travail de partenariat, et enfin quelle concertation réelles et quelles innovations à l'oeuvre dans ces dynamiques locales étaient perceptibles.

### **2.3. METHODOLOGIE DE L'ENQUETE**

Cette enquête s'est faite sous forme d'entretiens en profondeur<sup>13</sup> menés de façon suffisamment non-directive pour laisser émerger aussi des éléments d'analyse subjective, en même temps qu'était recherché le maximum d'informations sur les 2 premiers points précédemment cités ( conditions de la mise en place des projets et contenus de ceux-ci). En ce qui concerne le 3° niveau ( évaluation des projets par les acteurs de terrain , adultes et jeunes), l'objectivité en la matière n'était, là, pas de mise : c'est ce que disait la personne, et la manière dont elle le disait, qui devenait sujet d'analyse.

Les adultes ont été en majorité interviewés individuellement (ce fut le cas pour 45 d'entre eux) et 3 autres entretiens ont été menés avec 2 personnes ( 2 tandems d'enseignants et un d'animateurs de CIO), ce qui porte à 51 le nombre d'adultes entendus. Ils se répartissent comme suit :

- 16 bibliothécaires, dont 5 responsables d'établissement

---

<sup>13</sup> D'une durée de 1H 30 à 2H en moyenne, sauf pour les jeunes, qui ont été en majorité rencontrés pendant 1H.

- 2 personnes liés à la bibliothèque (1 médiateur du livre, 1 animateur)
- 1 élu local
- 2 responsables de service

**soit 21 personnes pour les collectivités territoriales**

- 13 enseignants dont 2 responsables de projet et 2 directeurs d'école
- 4 documentalistes
- 3 coordonnateurs de ZEP ( dont une est également documentaliste)
- 4 responsables d'établissement (collèges, dont 1 responsable de zone)
- 1 inspectrice de l'Education Nationale (également responsable de zone)
- 2 responsables de CIO
- 4 animateurs en lien avec l'école

**soit 31 personnes pour l'Education nationale.**

Les entretiens avec les enfants et jeunes acteurs de projets sont au nombre de 6. D'une durée de 1 heure en moyenne, ils se sont déroulés par groupes

- de 2 pour une jeune de 3<sup>o</sup> et une de 2<sup>nde</sup>
- de 3 pour des jeunes de 3<sup>o</sup>
- de 4 pour un groupe de CM2 et un de 4<sup>o</sup>
- de 6 pour un groupe de 6<sup>o</sup> et un de 3<sup>o</sup>

ce qui représente un total de **25 jeunes rencontrés**. Tous sont ou ont été acteurs d'un des projets étudiés et les trois projets sont représentés.

Le choix de l'échantillonnage ne s'est pas fait de manière scientifique, dans la mesure où cette enquête ne se voulait pas quantitative. Si le nombre de personnes rencontrées a dépassé nos prévisions, c'est que les réalités de ce que nous découvrons sur le terrain nous a poussé à voir, non pas le maximum de personnes possible, mais au moins les quelques personnes considérées comme relativement "clés" dans les dispositifs observés, ou étant citées par les autres comme des acteurs "incontournables". Nous regrettons toutefois certaines rencontres manquées, notamment avec des élus ou des responsables de service; il faut dire qu'il nous était parfois

difficile d'anticiper suffisamment sur les créneaux de disponibilité possibles et que les prises de rendez-vous n'ont pas toujours pu être faites ou confirmées de manière strictement officielle.

La répartition des entretiens entre les 3 terrains n'a pas non plus été faite de manière intentionnelle. Il existe un certain déséquilibre entre les 3 villes puisque 21 entretiens ont été réalisés à OYONNAX, 30 à VENISSIEUX et 25 à VAULX-EN-VELIN, ce qui ne nous apparaît pas comme un obstacle dans ce type d'enquête qualitative, où il nous semblait plus important de privilégier l'intérêt que représentaient ceux-ci en regard de notre recherche, plutôt que l'exact équilibre de la répartition.

Grâce à l'étalement relatif de nos périodes de stage, nous avons eu l'occasion de rencontrer plusieurs fois certaines personnes, ce qui nous a permis de mesurer l'évolution des projets en cours et de la réflexion de leurs acteurs<sup>14</sup>. Les personnes interrogées étaient toutes engagés à un titre ou à un autre dans un des projets lecture-écriture observés. Le but de l'entretien étant d'explorer à la fois la pratique et le contexte psychologique de la pratique; le mode d'administration en a été un guide d'entretien plus qu'un questionnaire, se limitant à quelques phrases d'entrée en matière ou de relance <sup>15</sup>:

**1 - Pouvez-vous me parler de votre action, de votre rôle dans le projet ? Du projet lui-même ?**

**2 - Comment vivez-vous (ou avez-vous vécu) la préparation de l'opération avec les différents partenaires concernés ?**

---

<sup>14</sup> Nous remercions tout particulièrement JM. Privat, E.Vautier, C.Derioz, L. Khamkham, F. Collet, M. Besacier et M.J. Bergeault pour leur disponibilité mais aussi l'ensemble des personnes qui ont accepté de nous rencontrer et de nous fournir des informations, en particulier les jeunes qui ont montré un tonus et une ouverture qui nous ont comblés.

<sup>15</sup> Toutefois, il nous est arrivé au cours de certains entretiens de devoir être plus directifs et de poser des questions relatives au déroulement des projets ou à la connaissance de l'institution. Certaines personnes aussi nous ont offert d'entrée leur propre lecture sociologique du contexte dans lequel ils travaillent et de leurs pratiques, ce qui a été très précieux.

**3 - Quelles sont pour vous les richesses et les difficultés de ce travail en commun ? Que retirez-vous de ce projet ? Quelles évaluations pour vous ? pour votre institution ?**

Cette technique d'entretiens nous semble correspondre à un certain nombre de présupposés qu'il s'agit ici de préciser. En effet, le discours de la personne interrogée rend compte de sa propre vision du milieu dans lequel elle évolue, en même temps qu'il révèle des stratégies ou comportements conscients ou inconscients. Comme le dit très bien le rédacteur anonyme de l'"Etude-diagnostic de la dynamique école-quartier-famille : la Villeneuve d'Echirolles"<sup>16</sup>, *"à la fois discours sur sa propre existence d'individu interrogé au sein d'un groupe, et discours sur ce groupe, il contient des éléments explicites ou implicites, permettant de caractériser l'individu et le groupe"*. De ce fait, nous ne nous proposons pas, dans l'analyse qui est faite des entretiens, de prendre les termes du discours comme signifiants exacts d'une réalité dont ils seraient la projection virtuelle, mais bien de les considérer comme les témoins d'un rapport à la réalité, comme le résultat d'un ressenti individuel, à un moment précis, et par rapport à un contexte précis, comme le fruit d'une représentation individuelle enfin, fut-elle socialement construite.

Après transcription des entretiens<sup>17</sup>, nous nous sommes efforcés, à l'aide de nos observations de terrain et du matériel que nous avons rassemblé sur les projets et leurs contextes, de tirer quelques conclusions concernant les processus de transformation en cours dans ces dynamiques locales. Mais ce faisant, il nous fallut admettre que le cadre de la recherche avait quelque peu dévié depuis la rédaction de notre projet et que le titre nécessitait d'être modifié, puisqu'aussi bien il ne s'agissait pas d'une étude statistique sur les actions lecture-écriture menées en partenariat au niveau des ZEP, mais bien d'une tentative d'observation à la loupe de 3 terrains bien précis et ciblés, avec l'inévitable risque qui en découlait de ne pas y trouver des innovations aussi flagrantes que nous aurions souhaité. Mais de ce fait la démarche nous apparut alors plus scientifique, dans la mesure où elle partait de la réalité des terrains, qui ne pourront livrer que ce qu'ils contiennent, notre

---

<sup>16</sup> Commanditée par la Ville d'Echirolles et réalisée par Trajectoires, Lyon 1992.

<sup>17</sup> 15 sur les 54 entretiens réalisés ont été enregistrés, les autres retranscrits à partir d'un matériel de notes prises pendant la rencontre.

recherche d'innovation dut-elle en souffrir, ce qui cependant n'empêchait pas que le terme continuât à exister en temps que paramètre d'évaluation. Mais avant d'aborder la présentations des terrains et des projets, il nous semble indispensable de faire une présentation du contexte dans lequel nous avons choisi de situer cette recherche : les zones d'éducation prioritaires.

**-3-**

**CONTEXTE DES OBSERVATIONS:  
LES ZONES D'EDUCATION  
PRIORITAIRES**



## **3.1. RAPPEL HISTORIQUE**

### **3.1.1. LA GENESE : 1981**

Lancées en 1981 par Alain SAVARY, Ministre de l'éducation nationale, et opérationnelles dès la rentrée 1982, les ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES (ZEP) avaient pour objectif de renforcer l'action éducative là où les conditions sociales constituaient un obstacle à la réussite scolaire, en introduisant la notion "d'inégalité compensatrice", à savoir donner plus à ceux qui ont moins. Les principes qui ont présidé à la mise en place de ce dispositif après l'arrivée de la gauche au pouvoir, inspirés par les expériences américaines et anglaises, étaient clairs : volonté affirmée de lutter contre les inégalités sociales et culturelles, de réduire l'échec scolaire et de démocratiser l'appareil éducatif. En effet, dans les années 70 s'était généralisée la perception d'un système scolaire français générateur d'échec, dont le coût social et économique ne cessait de grandir. Audacieuse au niveau social, cette nouvelle politique était innovante aussi au niveau pédagogique et administratif<sup>18</sup> : fondée sur le projet, elle était mise en oeuvre de façon totalement déconcentrée et requérait une collaboration active des partenaires de l'école. Bien entendu cette nouvelle politique n'arrivait pas seule mais s'inscrivait dans un mouvement plus large. Les rapports BONNEMAISON sur la prévention de la délinquance, SCHWARZ sur l'insertion des jeunes en difficulté et DUBEDOUT sur le développement social des quartiers avaient jeté les bases de politiques sociales territorialisées, se caractérisant par une approche transversale et partenariale de l'action administrative, celle-ci reposant sur une gestion de projets. Dans le même temps, les lois de décentralisation de 1982-1983 confirmaient l'augmentation de l'intérêt pour le "local".

Certaines des idées novatrices de cette nouvelle politique étaient certes déjà présentes au coeur du système éducatif, les expériences de

---

<sup>18</sup> Nous nous référons pour ce rappel historique en particulier au travail d'analyse très fin réalisé par les élèves de la promotion Condorcet de l'E.N.A., *Les Zones d'éducation prioritaires*, 1991.

**pédagogie du projet** ou de **Projet d'action éducative** en particulier le prouvent. Mais ce dispositif ZEP, outre le fait qu'il créait un renforcement (notamment au niveau des moyens institutionnels et financiers) de l'action éducative dans les zones où le taux d'échec était le plus élevé, affirmait une idée nouvelle et, en quelque sorte, l'officialisait, à savoir que les processus de réussite ou d'échec scolaire se jouent **DANS** et **HORS** l'école à la fois, donc que la politique des ZEP doit reposer sur une approche plus globale des problèmes scolaires et se situer dans un cadre plus large que celui de l'institution école. Il devenait évident que les difficultés rencontrées par les enfants dans leurs apprentissages venaient non seulement de l'inadaptation de l'appareil scolaire mais aussi des insuffisances dans les domaines du travail, des loisirs, de l'habitat ou de la sécurité. Ce constat imposait la nécessité d'associer les personnels de l'Education nationale de **tous** les niveaux d'enseignement avec **les élus locaux de la ZEP** et les **partenaires socio-culturels intervenant sur la zone** : l'idée de partenariat et de dynamique de quartier naissait.

La mise en place des ZEP se heurta dans un premier temps à des résistances assez fortes. Beaucoup d'enseignants étaient en désaccord avec le principe de "l'inégalité compensatrice", qui bouleversait la conception historique d'égalité, chère à l'école de la Troisième république. De plus, ce dispositif semblait à d'aucuns, *"ériger les difficultés socio-culturelles en un handicap qui fige les situations et stigmatise les élèves issus de milieux défavorisés"*<sup>19</sup>. Mais peu à peu les résistances au label "ZEP" iront en s'amenuisant et la déconcentration de la gestion sera intégrée dans les mentalités. Toutefois, les difficultés liées à la nécessité du travail en équipe et au partenariat, véritables bouleversement au sein de l'Education nationale existent toujours, même si de réelles avancées ont eu lieu. Nous y reviendrons.

### 3.1.2. LES PREMIERES EVALUATIONS DE 1983-1984

Les années 1982 à 1986 sont marquées par la mise en route des zones avec dans certains cas beaucoup d'enthousiasme; mais les fonctionnements sont inégaux et certains détracteurs voient dans quelques types de projets des " dérives " en direction d'actions sociales ou d'animation

---

<sup>19</sup> Rapport E.N.A., op. cit.

mal contrôlées. Ce point de vue n'est toutefois pas partagé par Viviane ISAMBERT-JAMATI, qui conclut son étude sur "*Les choix éducatifs dans les zones prioritaires*"<sup>20</sup> par ces mots :

*"La dérive animatrice est rare: dans ces quartiers défavorisés, objets d'une attention particulière, lorsqu'on choisit d'accentuer les liens sociaux dans l'établissement ou de collaborer avec des partenaires extérieurs, c'est dans la grande majorité des cas sans négliger les apprentissages. L'école n'est ni subvertie, ni pervertie par ces mesures contextuelles : les apprentissages rationnels ne sont pas abandonnés, et on ne trouve guère, d'après nos sources, de laxisme en matière de communication des savoirs. Pour l'essentiel, les détracteurs de ces orientations se sont trompés de combat".*<sup>21</sup>

Le corpus analysé par Viviane ISAMBERT-JAMATI se compose des premiers rapports envoyés par les coordonnateurs des 350 zones d'éducation prioritaires environ 1 an 1/2 après leur démarrage, c'est-à-dire aux environs du printemps 1984. Se posant la question des choix faits par les enseignants et les responsables du dispositif, elle a classé les actions menées en 3 grandes rubriques:

- 1- les actions de renforcement des apprentissages classiques
- 2- les actions d'intensification du lien social dans les établissements
- 3- les actions reposant sur une collaboration avec des instances locales non scolaires.

Si les actions appartenant au premier groupe sont le plus fréquemment citées (dans 81% des rapports), celles de la deuxième rubrique apparaissent dans 62% des documents et sont avant tout d'ordre culturel<sup>22</sup>. **Enfin la troisième rubrique rassemble des actions qui reposent sur une synergie avec des instances locales non scolaires, afin ,**

<sup>20</sup> ISAMBERT-JAMATI, Viviane. *Les choix éducatifs dans les zones prioritaires*. in Revue française de sociologie, 1, 1990, p.75-99.

<sup>21</sup> *ibid.*, p. 98-99.

<sup>22</sup> "*le culturel étant bien une source de lien social importante*". *ibid.*, p.85.

ainsi que le disent les textes de: *"favoriser la meilleure insertion de l'institution scolaire dans le tissu social"*. S'appuyant sur une collaboration, elles traduisent à la fois la politique scolaire de désenclavement et la politique générale de décentralisation. Cet appel des textes à l'inter-partenariat est, selon Viviane ISAMBERT-JAMATI, la plus neuve des mesures préconisées dans les ZEP, car *"si les "liens avec la vie" et la prise en compte des milieux environnants font partie intégrante des pédagogies dites nouvelles, (...) la mise en relation systématique avec d'autres services publics, avec des associations ou des personnes extérieures était jusqu'alors presque exclue"*<sup>23</sup>. Ces mesures sont, quant à elles, loin de figurer dans tous les documents puisque seuls 47% des rapports en font mention. Il est à noter également que si la collaboration préférentielle a lieu avec des organismes culturels, associatifs ou municipaux, 2 rubriques seulement sur les 25 citées font état d'action se rattachant plus spécifiquement à la lecture et de l'écriture<sup>24</sup>.

Cette étude souligne également nettement les variations des types d'actions en fonction du type d'habitat. Il apparaît qu'à l'intérieur des 47% de rapports (équivalents donc à 165 zones) citant au moins une action commune avec des instances locales,

- 50% émanent de ZEP de grandes ville
- 44% émanent de ZEP de ville moyenne ou petite
- 42% émanent de ZEP rurale
- **57% émanent de ZEP de banlieue**

On le voit ici nettement, les actions comportant une collaboration avec les instances locales culminent dans les villes de banlieue, ce que Viviane ISAMBERT-JAMATI attribue à l'intensité des politiques culturelles dans les municipalités élues sur listes PC ou PS -cas de nombreuses villes ouvrières comportant une ZEP<sup>25</sup>- mais aussi au fait qu'un certain nombre de partenaires y aient déjà été présents ainsi que, parmi les enseignants, une minorité qui a joué le jeu de l'ouverture, en raison, suppose-t-elle, de la

---

<sup>23</sup> ISAMBERT-JAMATI, op. cit., p.87-88.

<sup>24</sup> L'une dénommée "Animation d'une bibliothèque de quartier, spécialement pour enfants on non" (sans précision de relation avec la bibliothèque municipale) et l'autre "Journal ou bulletin de quartier, en collaboration avec les travailleurs sociaux et les animateurs".

<sup>25</sup> Ce qui est aussi le cas pour VENISSIEUX et VAULX-EN-VELIN.

tranche d'âge à laquelle cette minorité appartient<sup>26</sup>. Ce qui conduit l'auteur de l'étude à conclure :

*"En vérité, lorsqu'on connaît un certain nombre de ZEP de banlieue, on a volontiers le sentiment que la formule a presque été pensée pour des municipalités très présentes dans la vie des habitants, tenues depuis longtemps par un parti de gauche et où existe une longue tradition d'action sociale intense, dans le réseau scolaire comme dans le réseau socio-culturel. Aussi bien en matière de soutien scolaire, de lien social dans les établissements que de coopération avec les instances non scolaires, la politique de ZEP a alors à la fois recueilli les fruits de ce qui lui préexistait et fourni l'occasion de le renforcer."*<sup>27</sup>

De 1983 à 1989, le nombre de ZEP ne cesse d'augmenter, passant de 362 en 1982 sur l'ensemble de la France métropolitaine et des D.O.M. à 507 au 1er janvier 1990<sup>28</sup>, la hausse étant surtout sensible après 1988 avec l'introduction de la nouvelle génération de zones liées aux opérations de DSQ. Le nombre d'établissements et le pourcentage d'élèves concernés suit sensiblement la même évolution : de 4353 établissements du premier et du second degré classés en ZEP en 1982, on passe à 5.361 en 1990<sup>29</sup>. Pour certains, cette multiplication des zones fragilise leur caractère prioritaire. D'ailleurs, selon la Note d'information du Ministère de l'éducation nationale, le nombre de zones n'est un bon indicateur ni de l'ampleur, ni de la qualité de la politique d'une Académie<sup>30</sup>. L'évolution du nombre de zones

---

<sup>26</sup> On peut admettre en effet qu'il faut environ 10 à 15 ans de carrière pour obtenir un poste dans une grande ville ou sa banlieue, or la génération qui a entre 35 et 45 ans à cette époque "a été particulièrement touchée, ne serait-ce qu'au cours de ses études, par cette orientation culturelle à la fois populiste et expressive qui a caractérisé les classes moyennes intellectuelles aux environ de 1970". Cette analyse ouvre des perspectives, à notre sens, sur les conditions de la mise en place de l'innovation. Nous y reviendrons. Elle confirme également en quelque sorte l'intuition que nous avons de pouvoir trouver dans des terrains ZEP les acteurs sociaux "les plus engagés" et conforte notre choix d'observation dans 2 "banlieues" de l'agglomération lyonnaise.

<sup>27</sup> ISAMBERT-JAMATI, *ibid.* p. 98.

<sup>28</sup> 484 exactement pour la seule France métropolitaine. Source : Note d'information n° 90.44 du Ministère de l'éducation nationale.(...): *Les zones d'éducation prioritaires, implantation et structure en 1989-1990*, p.1.

<sup>29</sup> Ce qui donne les chiffres suivants : 8,3% des écoles sont en ZEP en 1990, et 13,7% des collèges (soit 686 établissements). *ibid.* p. 2. En ce qui concerne le nombre d'enfants concernés, les chiffres ne concordent pas entièrement, mais tournent autour de 10 et 12% d'enfants et de jeunes scolarisée en ZEP.

<sup>30</sup> *ibid.* p.1.

est en outre très différent d'une académie à l'autre, il augmente dans certaines et baisse <sup>deux</sup> en d'autres, qui préfèrent centrer les moyens sur un petit nombre d'établissements. Une autre constatation s'impose, c'est la faiblesse et la baisse de l'implication des lycées professionnels et des lycées d'enseignement général et technologiques : le nombre de LP classés en ZEP a diminué entre 82 et 90 et la présence d'un lycée dans une ZEP reste exceptionnelle<sup>31</sup>. La configuration la plus fréquente d'une zone est donc celle regroupant 1 collège et plusieurs écoles (c'est le cas pour plus des 3/4 des zones). Enfin, la note d'information précise que le déséquilibre rural/urbain s'est accentué entre 1982 et 1990 et que la mise en application de la politique des zones prioritaires a été beaucoup plus fréquente dans les grandes agglomérations urbaines qu'en milieu rural.

L'analyse du groupe de pilotage pour la politique des ZEP du Ministère de l'Education nationale<sup>32</sup> faite en 1983 se base sur le même corpus que celui utilisé par Viviane ISAMBERT-JAMATI. Il se propose de faire ressortir dans quelle mesure les idées forces qui sous-tendaient la politique des zones prioritaires ont reçu un commencement de traduction au bout de deux ans. L'évaluation fait état, entre autres, d'un début de rupture du monopole éducatif des enseignants, bien que la tendance de l'institution scolaire soit encore assez généralement de vouloir "attirer" les partenaires à l'école. Pourtant les rencontres semblent de manière générale avoir eu lieu dans et hors l'éducation nationale, même si des points de blocage existent encore dans certains endroits. Le rôle de la formation y est souligné, en particulier en ce qui concerne les problèmes de lecture. Elle agirait comme un levier des transformations en zones prioritaires, à fortiori si elle est inter-partenariale. Même si les projets menés sont, d'après les résultats de cette analyse, de plus en plus globaux, le passage à des projets locaux d'action concertée est plus difficile et se heurte à deux types de problèmes. L'un touche à la perception qu'ont certains acteurs du système éducatif (leur objectif est un projet scolaire qui donnerait à lui seul sa cohérence à l'action locale), l'autre est d'ordre politique et se heurte à la question : "Qui coordonne, anime, contrôle les divers projets locaux sur une zone ?" Enfin, le

---

<sup>31</sup> 81 LP et 11 lycées d'enseignement général sont classés en ZEP en 1990, contre 111 LP en 84-85, le nombre des lycées restant stable depuis 1982. *ibid.*, tableau p.4.

<sup>32</sup> *La politique des zones prioritaires deux ans après : analyse du Ministère de l'Education nationale* par le Groupe de pilotage pour la politique des ZEP. in *Ecoles en transformation : zones prioritaires et autres quartiers*. L'Harmattan: INRP, 1983 (CRESAS n°1), annexe 3, p.211.

Groupe de pilotage insiste sur le fait que la démarche propre aux ZEP ainsi que les actions qui y sont menées constituent autant d'innovations, d'expérimentations et d'acquis qui serviront à la rénovation du système éducatif.

En tout état de cause il semble que des améliorations notables soient constatées en de nombreux endroits dès 1984, concernant le cadre de vie, le climat scolaire (où la violence est en net recul), l'adaptation des structures pédagogiques et l'animation socio-culturelle. L'Inspection Générale note que, dans les ZEP :

*"Tout ce passe comme si les attitudes d'opposition, de refus, de rejet à l'égard de l'école, et plus largement de la société, commençait à faiblir et qu'un déblocage psychologique était en train de se produire"*<sup>33</sup>

Même si le bilan des résultats scolaires, bien difficile à faire, semble en général plus mitigé, le caractère encourageant du climat et de l'environnement scolaire, déterminant pour les bonnes conditions d'apprentissage, est souligné dans tous les documents que nous avons pu consulter.

Entre 1984 et 1988, la politique des ZEP connaît des hauts et des bas et on assiste dans certains cas à une certaine démobilisation des acteurs de terrain, d'autant que les évaluations sont délicates à faire. Le nouveau Ministre, J.P. CHEVENEMENT est "accusé" de ne pas avoir incluse les ZEP dans sa grande campagne de réhabilitation de l'école publique<sup>34</sup>. Ce dernier se défend en retour d'avoir à être "réconcilié" avec les ZEP<sup>35</sup> et affirme sa volonté de continuer à maintenir les avantages "relatifs" dont elles bénéficient. Malgré tout, celles-ci ne semblent à partir de 1984 plus complètement à l'ordre du jour.

### **3.1.3. LA RELANCE DES ZEP EN 1990**

<sup>33</sup> Cité par Philippe BERNARD dans son article *L'élan brisé des ZEP...* in Le Monde, 13 février 1986.

<sup>34</sup> BERNARD, Philippe. *L'élan brisé des ZEP.* in Le Monde, 13 février 1986.

<sup>35</sup> CHEVENEMENT, Jean-Pierre. *Les ZEP et l'élitisme républicain.* in Le Monde, 20 février 1986.

En 1989, la loi JOSPIN effectue un recentrage important : on assiste alors à une relance des zones par circulaire ministérielle du 1er février 1990, alors que l'aggravation des difficultés de certains quartiers est de plus en plus manifeste et que la question de l'immigration se fait plus sensible. L'école est affirmée comme volet essentiel de la politique d'intégration. Le texte adressé par le Ministre<sup>36</sup> aux recteurs et inspecteurs d'académie précise que cette politique est relancée dans l'intention de promouvoir la réussite de tous les élèves et que le premier objectif est l'amélioration significative de leurs résultats scolaires. Par ailleurs ce texte insiste très fortement sur la nécessité d'un partenariat réel avec les collectivités locales, les services extérieurs de l'état et autres organismes divers travaillant sur les sites. Il en fait même une condition déterminante pour la réussite de la politique des ZEP.

Le nouveau dispositif relance l'expérience à plusieurs niveaux : outre l'institution d'un dispositif d'encadrement plus strict, on assiste à un gel du nombre de sites. Le découpage est arrêté pour une période de trois ans (1990-1993) et surtout se voit dans l'obligation de " cadrer " avec les zones DSQ. Les zones se recentrent sur les fonctions prioritaires de l'école que sont les apprentissages fondamentaux et se structurent fortement autour des **objectifs, du projet et du conseil de zone**, qui remplace l'ancienne "équipe d'animation".

Durant les années 80, la politique des ZEP et celle de la Ville, toutes deux nées au début de la décennie, vont se développer en parallèle sans beaucoup de concertation. Il faut attendre 1988 pour que le Ministère de l'Education nationale devienne un partenaire de la politique du Développement social urbain (DSU). Aujourd'hui, les politiques se savent complémentaires et indissociables, même si les collaborations se cherchent encore dans de nombreux cas. Un pas important a été franchi en 1991 puisque depuis cette date les crédits de la politique de la Ville sont globalisés, c'est-à-dire qu'il n'existe plus qu'une seule ligne budgétaire pour les actions ZEP et DSQ. (les actions ZEP entrant dans l'enveloppe DSQ).

---

<sup>36</sup> Mise en oeuvre de la politique des zones d'éducation prioritaires pour la période 1990-1993. Circulaire n°90-028 du 1er février 1990, par Lionel JOSPIN.



## 3.2. FONCTIONNEMENT DES ZEP ET LEUR EVOLUTION

### 3.2.1. LE CHOIX DES SECTEURS

Comment sont définis les secteurs classés en ZEP ? Au départ, la procédure de désignation des aires géographiques à considérer comme ZEP s'est effectuée sous forme d'aller et retours entre l'Inspection d'académie et les établissements scolaires. L'administration a pratiqué l'analyse d'un certain nombre d'indicateurs objectifs, depuis la proportion d'enfants étrangers jusqu'à la fréquence des retards scolaires et la fragilité socio-économique des populations accueillies dans les établissements; elle a aussi étudié les projets élaborés localement et consulté de nombreux partenaires : organisations syndicales, associations de parents d'élèves, administrations, élus, collectivités locales, mouvements associatifs, etc., ce qui fut d'ailleurs jugé parfois très lourd. Aujourd'hui, après la relance de 1990, le recteur demeure compétent pour délimiter les ZEP, mais les critères suggérés en 1981 ne sont plus à sa disposition et les sites DSQ ainsi que la contrainte tri-annuelle encadrent davantage le dispositif. Ceci afin d'éviter certains écueils constatés, comme la multiplication à outrance des zones et les fortes disparités existant au niveau national entre ces dernières (taille des secteurs, nombre d'établissements inclus, répartition des moyens, etc.).

### 3.2.2. LE DISPOSITIF DE 1990 ET SES PREMIERES EVALUATIONS

**Le conseil de zone**, lieu de réflexion et de concertation, a pour mission de définir **un projet commun** que chaque école et établissement (maternelle, primaire, collège, lycée) qui ont choisi de s'inscrire dans la procédure ZEP sont invités à mettre en oeuvre. Sous la présidence d'un **responsable de zone**, qui a la charge des relations avec les partenaires extérieurs, ce conseil siège régulièrement en présence des directeurs d'école, des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN), des chefs d'établissement du second degré et des directeurs de CIO<sup>37</sup> concernés. Les partenaires liés au développement social des quartiers sont associés à ces

---

<sup>37</sup> Centre d'information et d'orientation

travaux. Le responsable de zone, en collaboration avec le **coordonnateur, animateur véritable des actions en cours**, procède au sein du conseil au bilan des actions entreprises et veille à la mise en oeuvre des projets de zone. **Le projet s'élabore en association avec les principaux partenaires** et notamment les chefs de projet DSQ quand la ZEP est dans un tel site. Il vise, outre la consolidation des acquis, l'amélioration par étapes des résultats scolaires. Pour cela, quatre champs sont prioritaires :

- la maîtrise de la langue et de la lecture
- les autres apprentissages fondamentaux
- la participation des familles à la scolarité de leurs enfants
- les points de rupture : grande section de maternelle/CP, CM2/6ème, fin de 5ème/fin de 3ème.

Le projet prévoit également les indicateurs permettant d'évaluer les résultats obtenus.

Les évaluations faites sur le fonctionnement de ce nouveau dispositif<sup>38</sup> laissent apparaître un certain nombre de problèmes. Ils concernent le pouvoir réel des responsables et coordonnateurs de zone, la définition des conseils, la politique de projets (qui reste souvent encore floue), la gestion des ressources humaines de l'Education nationale, qui se révèle souvent inadaptée (absence de recrutement sur profil, contraintes des barèmes, formation déficiente par rapport à la spécificité ZEP, mesures d'incitation peu efficaces, taux de rotation des enseignants trop rapide, etc.). Le manque de moyens financiers est aussi une difficulté citée, ainsi que les rapports avec les partenaires, ceux de la politique de la Ville mais aussi les élus et les associations. Françoise OEUVRARD<sup>39</sup> constate un certain repli dans le fonctionnement des ZEP, qui lui semblent avoir du mal à déboucher sur de véritables projets locaux d'actions concertées, tout en soulignant, ce que faisait déjà le rapport de Viviane ISAMBERT-JAMATI, que c'est bien dans les zones urbaines ou les communes de banlieue que ces actions sont menées en plus grand nombre.

---

<sup>38</sup> cf. notamment OEUVRARD, Françoise, *Les zones d'éducation prioritaires huit ans après leur création*, in Regards sur l'actualité, n°160, avril 1990, p.47-54, le Rapport E.N.A. et GARIN, Christine, *Ghettos urbains, ghettos scolaires*, in Le Monde, 10 janv.1991, p.11.

<sup>39</sup> op.cit. p.53.

Ces analyses insistent également sur l'urgence qu'il y a à prévenir la constitution de ghettos scolaires qui pourraient conduire à un système scolaire à deux vitesses. A ce effet, les auteurs du Rapport E.N.A proposent de substituer le label "**Site pilote d'éducation**" au sigle ZEP, relativement dévalorisé, afin de préfigurer l'image positive du service public de demain et de contribuer à faire de ces lieux des lieux de réussite et non plus de cristallisation de l'échec. D'autres propositions constructives sont faites par les élèves de la promotion Condorcet, visant à renforcer le partenariat à tous les niveaux et à faire reculer les pesanteurs encore trop souvent présentes<sup>40</sup>.

### **3.2.3 LES MOYENS**

La récapitulation des moyens consacrés aux ZEP est complexe en raison de la diversité des sources, critères et procédures de financement. Les moyens spécifiques en personnel et en crédits dépendent de chaque académie, puisqu'il s'agit d'une politique déconcentrée; seules quelques-unes sont susceptibles de fournir une estimation chiffrée, comme l'Académie de Lyon, qui consacrait 25 MF aux ZEP en 1990.<sup>41</sup>

Les moyens en personnel étaient les suivants à la rentrée de 1982 : 2.800 postes supplémentaires attribués aux ZEP par l'Education nationale<sup>42</sup>. En 1991, les estimations étaient de 3.000 équivalent-emplois spécifiquement ZEP sur un total de 78.000 enseignants exerçant actuellement dans ces zones. Une indemnité de sujétion spéciale (ISS) est attribuée à tous les personnels enseignants et de direction (d'un montant annuel de 2.000 F, appelé à passer à 6.200 F en 1992). Aux moyens en personnel s'ajoutent un certain nombre d'autres moyens : heures supplémentaires, augmentations de décharges attribuées aux directeurs d'école, crédits de fonctionnement plus abondants, financement privilégié des PAE ainsi que les participations des collectivités territoriales, des autres administrations et des associations.

---

<sup>40</sup> Rapport E.N.A., p.19-29.

<sup>41</sup> Rapport E.N.A., op. cit., p. 6.

<sup>42</sup> Ce qui a souvent permis dans un premier temps de rééquilibrer la moyenne des élèves par classe dans les zones ZEP, qui a rejoint en 1984 la moyenne nationale, c'est-à-dire 21,5 élèves par classe. Mais ces créations de poste n'ont pas réglé un problème qualitatif important, celui de la sur-représentation en ZEP de jeunes enseignants et des maitres-auxiliaires. in Rapport E.N.A., op.cit, p.6.

Depuis 1991, les recteurs disposent de trois sources de financement : les crédits pédagogiques, les crédits spécifiques aux ZEP<sup>43</sup> et les crédits globalisés du développement social urbain, gérés par les préfets. Les réactions sont mitigées face à l'introduction de cette nouvelle procédure, qui inféode trop nettement selon certains les projets de ZEP aux crédits du Ministère de la Ville et leur fait craindre que les subsides ne soient de ce fait en nette baisse; les inspecteurs d'académie en effet ne sont pas forcément habitués aux négociations nécessaires avec les partenaires du DSU. De plus, les heures supplémentaires ne peuvent pas être financées sur ces crédits, ce qui pose un réel problème de moyens sur les terrains. Les crédits spécifiques, quant à eux, sont attribués par les inspecteurs d'académie sur enveloppe rectorale, selon les priorités définies par le recteur. Leur diminution importante en 1992 ajoute à l'inquiétude des responsables des projets.

### **3.2.4. LES ZEP : DE LA NAISSANCE A LA MATURITE**

D'après Michel MARTIN-DIT-SANDRE<sup>44</sup>, beaucoup de ZEP restent en gestation pendant un bon nombre d'années et on peut distinguer 3 phases dans le mûrissement d'une ZEP.

La première est celle dans laquelle les partenaires de l'Education nationale se retrouvent, ont la possibilité de dire leurs difficultés dans le cadre de leur pratique professionnelle (ce qui constitue une avancée très sensible) et apprennent à ne plus faire porter par l'autre la responsabilité des difficultés des enfants (le Primaire incriminant la Maternelle, le Collège le Primaire et ainsi de suite...) Le travail de ZEP permettrait donc, dans un premier temps, d'éviter cet écueil et de faire en sorte que les différentes strates de l'Education nationale puisse se confronter et confronter leurs difficultés. Cette phase de "sécurisation" semble donc indispensable avant de pouvoir passer à l'étape ultérieure, qui ne peut intervenir que quand la première est bien consolidée, bien sereine.

---

<sup>43</sup> Qui seraient passés de 100 MF en 1990 à 30 MF en 1992, le Ministère ayant décidé de financer sa participation aux projets de services publics de proximité sur la dotation des ZEP, à hauteur de 70MF. in Rapport E.N.A. p. 9.

<sup>44</sup> Principal du collège Massenet-Fourneyron au Chambon-Feugerolles (Loire), responsable académique des formations en ZEP (pour le Rhône, l'Ain et la Loire) et également coordonnateur du dispositif ZEP sur la Loire.

La deuxième phase consiste à se tourner vers les partenaires, travailleurs sociaux et municipalités principalement, à s'expliquer avec eux et à dire : *"Voilà ce que nous attendons de vous, voilà ce que vous pouvez attendre de nous"*.

Enfin la troisième et dernière phase est, toujours selon Michel MARTIN-DIT-SANDRE, celle qui est tournée vers les familles et le monde associatif, afin d'essayer de mettre en place, Education nationale, partenaires, familles et monde associatif réunis quelque chose de commun.

Cette conception de l'évolution possible d'une ZEP nous a semblé très précieuse pour notre analyse, dans la mesure où elle nous semble éclairer assez fortement un certain nombre de dysfonctionnements constatés sur les terrains. Nous y reviendrons au moment de l'évaluation des projets observés. Toutefois il faut dire en conclusion qu'il existe certainement une spécificité pour chaque zone et qu'il est difficile de généraliser en termes de fonctionnement et de dynamique; mais aussi et surtout qu'au-delà des facteurs contingents l'importance des acteurs dans la constitution de véritables équipes pour assurer le réel fonctionnement d'une zone est déterminante. Nous y reviendrons dans l'analyse qui suivra la présentation des terrains et des projets observés.

**- 4 -**

**TERRAINS D'OBSERVATIONS  
ET PROJETS**

## **4.1. VENISSIEUX**

### **4.1.1. UNE VILLE. DES PROJETS**

Située au sud de Lyon, VENISSIEUX est la troisième ville de l'agglomération lyonnaise et, avec ses 60.000 habitants, se situe en septième position des villes de la région Rhône-Alpes. Elle compte 700 entreprises, qui emploient 25.000 salariés et dont certaines se situent dans des secteurs de pointe et de haute technologie. L'équipe municipale d'union de la gauche, menée depuis de longues années par le parti communiste et depuis 1983 par André GERIN a réussi au nord de la ville l'implantation d'un pôle d'activités axé sur le tertiaire supérieur avec 80 entreprises, 1300 salariés dont 800 ingénieurs, techniciens et cadres.

VENISSIEUX a la réputation de ville "laboratoire", où s'élabore depuis longtemps une politique sociale offensive. Il faut dire que la réalité sociologique de la ville et son histoire n'incitent pas à l'immobilisme. Les étés "chauds" de 1981 et 1983 aux Minguettes ont laissé dans les souvenirs de tous des traces douloureuses, doublées chez les élus d'un sentiment d'échec, *"d'autant qu'à l'époque"*, dit André GERIN<sup>45</sup>, *on mettait surtout l'accent sur les origines urbaines du malaise, les choix d'aménagement des ZUP, ce qui avait tendance à accentuer les responsabilités locales*". Le Maire refuse pour sa commune l'idée d'une ville au rabais et revendique pour ses administrés le droit à la justice sociale comme au métro, à l'emploi comme à la culture, au logement social de qualité comme à l'université.

Longtemps à la recherche d'un centre capable de transfigurer le paysage urbain "désarticulé" de la ville, la municipalité n'a pas été satisfaite de la réalisation par la COURLY<sup>46</sup> de la ZAC du Vieux Bourg, réalisée entre 82 et 84, qu'elle considère comme manquant d'envergure par rapport à la

---

<sup>45</sup> GERIN, André. *Jeunes, une chance pour la ville*. Reportage et entretiens réalisés par Gilles SMADJA. Messidor, 1991, p. 61.

<sup>46</sup> Communauté urbaine de Lyon, créée en 1969 et qui a compétence urbanistique pour l'ensemble de l'agglomération .

taille de la commune. Elle attend beaucoup du projet "Démocratie", ce grand quartier des Minguettes dont les dix tours sont murées depuis 1986. Un concours d'économie urbaine a été lancé pour le reconvertir. D'après le projet lauréat, 5 tours seraient démolies, une transformée en sculpture par Jean-Pierre REYNAUD et les tours restantes devraient accueillir des bureaux, les locaux de l'IUT, la médiathèque, des équipements médicaux, une pépinière d'entreprises, des logements pour étudiants et jeunes travailleurs, etc. Les partenaires de l'opération sont la commune de VENISSIEUX, l'Etat, la COURLY, le département et un opérateur privé. Le dossier vient d'être bouclé en 1992 et la nouvelle "Démocratie" devrait commencer à être livrée en 1995. A cette date-là, le prolongement de la ligne de métro "D" jusqu'à l'Hôtel de ville de VENISSIEUX sera en bonne voie, mettant ce quartier à une dizaine de minutes du centre de Lyon. Pour la municipalité, ce sera la fin d'un énorme gâchis, imposé par un certain type d'aménagement et d'urbanisme des années 70. C'est aussi un pari, celui de faire des Minguettes un quartier comme les autres avec des logements agréables, un environnement humain, des entreprises, des emplois, le métro, des équipements, des oeuvres d'art, des lieux de vie et de rencontre; pari bien sûr que de marier harmonieusement un projet de centre ville avec la rénovation et l'intégration d'un secteur d'habitat social.

Partie prenante de cet ambitieux projet, la médiathèque est en préfiguration et les bibliothécaires sont d'ores et déjà au travail, sous la direction de Serge LIANDRAT, secrétaire général adjoint et chef de projet du futur équipement. Prévue initialement pour 94-95, sa construction vient d'être repoussée à 97-98. A l'image du projet global dans lequel elle s'inscrira, la médiathèque répond, d'après Serge LIANDRAT à une double nécessité<sup>47</sup>. D'une part la bibliothèque actuelle, située dans l'Hôtel de ville est victime de son succès et a besoin d'une surface plus grande pour améliorer la qualité de ses prestations, créer des pôles d'animation culturelle de qualité et s'étendre aux nouveaux supports que sont l'image et le son. D'autre part, ce "vrai projet culturel" va s'intégrer dans "un vrai projet urbain", donc dans une problématique plus générale, à la fois urbanistique, culturelle et sociale. La médiathèque devra donc être un équipement structurant pour le centre ville. Elle sera originale, multimédias et chacun pourra à loisir y tracer son parcours propre; elle aura une personnalité culturelle forte et essaiera de réussir la synthèse entre une fonction généraliste et une spécialisation autour

---

<sup>47</sup> *Entretien avec Serge Liandrat, in Coopération* n° 18, décembre 1990, p.12.



notamment de ce qui fait la richesse du creuset vénissien : les civilisations du Sud. Parallèlement, les recherches s'affinent autour des grandes questions de notre temps que sont les chocs inter-culturels et inter-ethniques, l'écologie mondiale, le transfert des technologies, l'explosion démographique et urbaine pour ne citer que ceux-ci, les deux grands axes, pour finir, se mêlant dans un concept culturel de type NORD-SUD. Cet équipement, en outre, affirme sa volonté d'ouverture au partenariat avec entre autres l'université, les secteurs scientifiques d'enseignement et d'innovation, les organismes culturels de la ville et de l'agglomération et l'Académie de Lyon. L'avant-projet stipule :

*"La médiathèque est disponible pour mettre en oeuvre des expériences-pilotes avec des institutions éducatives du sud-est Lyonnais, en partenariat avec l'Académie de Lyon pour rechercher ensemble des pistes nouvelles décroissant "l'éducatif" et le "culturel" et pour optimiser les moyens de l'Etat et des collectivités locales avec un objectif global de réussite éducative et de développement culturel."<sup>48</sup>*

Le partenariat étroit avec l'Education nationale est d'autant plus souhaité que la future médiathèque entend fortement jouer le rôle de "tête de réseaux" d'un projet global de développement éducatif et culturel sur la Ville. D'ores et déjà, l'engagement partenarial de l'Education nationale est acquis et les Inspecteurs départementaux du secteur sont décidés à associer rapidement au travail de recherche les enseignants de terrain, afin que ceux-ci puissent faire leur ce projet. A terme, le but poursuivi est une formalisation d'un partenariat institutionnel "Ville-DRAC-Académie-Département-Région", et la recherche de cohérence avec les ZEP et les DSQ d'une part, les BCD et les CDI d'autre part est fortement affirmée.

L'importance accordée par la ville de VENISSIEUX au partenariat avec l'Education nationale à tous ses niveaux de fonctionnement n'a pourtant pas toujours été de rigueur. D'après A. GERIN, c'est le mouvement étudiant et lycéen de 1986 qui a donné à la Municipalité le déclic en l'obligeant à repenser la notion de compétence municipale dans le domaine éducatif. Jusque là, le raisonnement était simple : seuls les secteurs scolaires maternelles et primaires dépendant de la ville, celle-ci n'imaginait pas

---

<sup>48</sup> in *Médiathèque / Ville de Vénissieux*, Serge LIANDRAT, 1991.

intervenir au-delà. Depuis 1986, mais surtout après les événements de l'automne 1990 à VAULX-EN-VELIN et les nouveaux mouvements lycéens de la même période, les élus décident que l'action municipale doit se tourner en priorité vers la jeunesse. En octobre 1990 sont organisés des "Etats généraux de la jeunesse", où la parole est donnée à des jeunes des Minguettes et d'ailleurs, qui disent leurs désirs, leurs colères contre le chômage, la drogue, le racisme, les injustices<sup>49</sup>. D'autres actions suivront, qui priorisent en particulier les relations avec les collèges et les lycées et un projet de création d'Institut Universitaire de Technologie est à l'étude, nous l'avons vu, dans le cadre du projet "Démocratie". En 1991, le tiers du budget de la Ville était consacré à l'éducation et le Maire et son équipe déclarent faire de la lutte contre l'échec scolaire une priorité absolue.

#### **4.1.2 UNE VILLE. UNE ZUP : LES MINGUETTES. UNE DES PLUS GRANDES ZUP DE FRANCE**

La ZUP des Minguettes a été créée en 1959 par arrêté ministériel sur un territoire de 220 hectares dominant le reste de la commune et ceinturé d'usines, à la limite de Saint-Fons. En 1966, les premiers appartements étaient livrés et la ZUP se remplissait progressivement jusqu'en 1975, où elle comptait environ 35.000 habitants<sup>50</sup>, répartis dans 130 bâtiments, dont 62 tours de 15 étages<sup>51</sup>. En 1982, ce nombre chutera à 25.000 et s'y stabilisera. Les nombreux appartements vides du quartier, les tours désaffectées et murées ne sont pas sans poser de problèmes, d'une part à ceux qui cherchent un logement social sans en trouver, d'autre part aux habitants eux-mêmes: l'aspect de petite ville désertifiée du quartier "Démocratie" n'a rien de réjouissant pour qui la côtoie au quotidien. Mais les Minguettes concentraient à l'origine 60% des logements sociaux de toute la commune, alors que ce quartier ne représente que 20% du territoire de VENISSIEUX. Le projet "Démocratie" dont nous venons de parler constitue donc une tentative de déconcentration des populations en difficulté, d'autant qu'un programme de nouveaux logements sociaux est prévu, en dehors des Minguettes.

---

<sup>49</sup> *Jeunes, une chance pour la ville*, op. cit., chacun de ces récits étant précédé d'un entretien entre André GERIN et Gilles SMADJA.

<sup>50</sup> Et Vénissieux, à cette époque, en comptait 75.000.

<sup>51</sup> Soit 9.100 logements, dont 80% sont des H.L.M. locatifs.

Entre 1978 et 1980 s'est déroulé sur le quartier une première opération de rénovation et en 1986 a été signée la Convention de plan Ville-Etat-COURLY pour la réhabilitation de 3 quartiers prioritaires : Démocratie, Monmousseau et Armstrong. Le quartier Monmousseau, qui est le secteur de recrutement du collège P. Eluard, a vu certaines de ses tours imploser, les appartements ont été repensés et réaménagés, des espaces verts ont été installés, changeant considérablement l'image du quartier.

La population des Minguettes se caractérise par sa jeunesse (plus de la moitié a moins de 25 ans), son fort taux de rotation<sup>52</sup>, sa composition multi-raciale (plus de 40 nationalités différentes sont représentées) et le fort taux de chômage qui la touche. Alors que le chômage est de 18% sur l'ensemble de la population active de VENISSIEUX en 1991, elle atteint 30% chez les moins de 25 ans. Et aux Minguettes, elle se situe entre 40 et 50%, c'est-à-dire qu'elle touche presque un jeune sur deux.

Au niveau des établissements scolaires, on compte sur la ZUP 1 lycée, 3 collèges et 12 groupes scolaires, qui sont tous classés en ZEP depuis 1982. Les 3 zones d'éducation prioritaires se répartissent autour des 3 collèges P. ELUARD, E. TRIOLET et J. MICHELET et sont fédérés avec la 4<sup>e</sup> zone de VENISSIEUX en Fédération ZEP. Celle-ci est chargée de représentation auprès des partenaires et des élus locaux (notamment dans le cadre du DSU, l'ensemble du quartier des Minguettes bénéficiant de ce contrat), de faire circuler l'information entre tous et de faire avancer la réflexion à deux niveaux : d'une part l'optimisation du système éducatif à travers des actions innovantes, d'autre part le renforcement des relations avec les familles. Pour ce faire, il dispose depuis février 1991 d'un journal, INFO-ZEP, dont 3 numéros sont parus.

---

<sup>52</sup> entre 75 et 82, il y avait environ 3.000 départs par an, contre 1.100 arrivées. Mais pour 800 personnes étrangères partant, 600 arrivaient et peu à peu l'écart entre le nombre de familles françaises et celui de familles étrangères, maghrébines en particulier, s'est creusé. C'est ce qui a conduit à la constitution d'un ghetto pour des populations d'origine immigrée. Cette concentration excessive et les problèmes qui y sont liés ont conduit aux "rodéos de la colère" de l'été 1981 aux Minguettes mais aussi dans le quartier de la Grappinière à Vaulx-en-Velin, et à Villeurbanne. Cependant ces quartiers, en particulier les Minguettes, ont aussi vu fleurir à partir de 1983 de nombreuses tentatives d'organisation collective de la part des jeunes issus de l'immigration, qui ont conduit en particulier à La Marche pour l'égalité et contre le racisme de 1983. (JAZOULI, Adil. *Les années banlieue*. Seuil, 1992.)

### 4.1.3. AU COEUR DES MINGUETTES : La ZEP P.ELUARD

La Zone P.Eluard est composée des groupes scolaires maternels et élémentaires Gabriel PERI, Léo LAGRANGE, Louis PERGAUD, Romain ROLLAND et Charles PERRAULT et du collège Paul ELUARD. Le responsable en est Mme DARCUEIL, Inspectrice de l'Education nationale et le coordonnateur Etienne VAUTIER, enseignant de français au collège P.Eluard et formateur à la MAFPEN. Le projet de zone, établi en mai 90 , a peu varié en 91 et 92, même si les actions envisagées dans le cadre de ce projet sont réactualisées chaque année.

Partant de l'analyse de la situation sur la zone, le projet met en lumière les caractéristiques sociales et économiques des familles et des jeunes comme le taux de chômage, le nombre de bénéficiaires du RMI, de signalements judiciaires, d'expulsions, etc. Ce premier volet du projet fait également le point sur le flux des élèves dans les différents groupes scolaires, le rapport des parents à la scolarité et les difficultés d'apprentissage repères principalement. Enfin, les conditions de travail du personnel et l'état des locaux sont notés dans leurs grandes lignes. Les objectifs que se fixe le conseil de zone sont ensuite précisés. Il y a trois points essentiels :

- Maîtrise de la langue orale et écrite, ce qui implique une stratégie spécifique d'ouverture culturelle (notamment la pratique des livres)

- Recherche d'une cohérence pédagogique : établir des liens entre les acteurs, en veillant à ce que l'enfant soit au centre du système éducatif

- Communication et relations avec les familles : rendre le système éducatif compréhensible pour les familles, afin qu'elles y participent et s'y investissent, en jouant pleinement leur propre rôle.

Le plan d'action de ce projet comportait en 1990 un stage ZEP d'une semaine ouvert aux partenaires. Il fixe en outre les modalités de communication dans la zone (par constitution d'un groupe de pilotage regroupant les délégués de chaque établissement) et celles du fonctionnement du conseil de zone (à la fois en réunions plénières et de sous-groupes). Enfin le projet fixe les modes d'évaluation qu'il se propose d'utiliser.

Les deux conseils de zone dont nous avons trace pour la période de décembre 91 à juin 92 donnent certaines indications sur l'engagement des acteurs en direction d'un réel travail de partenariat. L'ordre du jour de celui de décembre était le suivant :

- 1) Les actions transversales possibles au sein de la zone
- 2) Le point sur les objectifs définis en 1990
- 3) Quelles actions mener en partenariat ?

Un des projets retenus par le conseil dans le cadre des actions transversales fut le projet KIOSQUES, sur lequel nous reviendrons plus longuement, et un appel aux partenaires dans et hors institution Education nationale fut lancé par le responsable et par le coordonnateur de la zone. Un rappel fut fait par le coordonnateur sur le rôle du conseil de zone : chargé de hiérarchiser les actions en lien avec le chef de projet DSQ, il doit veiller à ce que le financement ne se fasse plus de manière morcelée mais pour l'ensemble de la zone, dans une continuité par rapport au projet défini. Cette hiérarchisation a fait l'objet du conseil de mai 92, qui après une longue discussion a décidé de prioriser pour 1992-93 les projets KIOSQUES-BOUQUINERIE, dont l'initiateur est le collège P.Eluard et le projet REVUE du groupe L.Pergaud. L'argumentaire fait état du fait que ces deux projets sont tous deux partie intégrante du projet de zone et ont des objectifs similaires qui sont la maîtrise du langage, l'appropriation des chemins de l'écrit, la socialisation des élèves et l'ouverture sur le quartier. Tous deux sont réalisés en partenariat (bibliothèque, centre social, éducateurs) et ont l'ambition de réduire l'écart entre l'école et les familles. S'ils s'adressent à des populations d'âge différent, des modalités concrètes d'articulation verticale sont prévues.

Lorsque nous l'avons rencontré à la sortie d'une réunion du dispositif académique d'appui<sup>53</sup> en juin 92, le coordonnateur de la zone P.Eluard était un homme satisfait, persuadé que les choses avançaient du côté de la lecture. En effet la commission a suggéré à la ZEP Eluard, qui n'avait pas voulu prioriser entre les deux projets BOUQUINERIE et REVUE de revoir sa copie, afin d'affiner la cohérence : la commission est d'accord pour 2 volets, mais sur 1 seul projet. Pour le coordonnateur, ce n'est pas une

---

<sup>53</sup>Commission où sont présentées par les correspondants de zone les actions prioritaires par les différentes ZEP, afin d'étudier les cas de multifinancements possibles.

coïncidence. Il y voit le signe d'une évolution de la zone, qui avait réussi en 90-91 à se réunir autour d'une action commune, le projet KIOSQUES, et qui cette année a connu l'éclatement de nombreux projets, intéressants certes mais non fédérés. Il souhaite, lui, que des temps forts existent et que ceux-ci soient réfléchis, prévus, afin d'éviter l'écueil des manques de financements. Pour 92-93, il a l'intention de mettre sur pied un collectif lecture qui regrouperait les écoles, la bibliothèque et le collège et où les idées pourraient s'échanger. Il a d'ores et déjà réalisé un montage financier et se félicite que la poussée institutionnelle aille dans le sens d'une réelle cohérence des actions. Si la zone P.Eluard a connu cette année une certaine "dérive", il lui semble que celle-ci peut avoir été bénéfique...

#### **4.1.4 LE COLLEGE P.ELUARD : UNE EQUIPE. UNE HISTOIRE**

Né avec le quartier, le collège P.Eluard connaît dans les années 70 et 80 les turbulences subies par l'ensemble des Minguettes : baisse impressionnante des effectifs et augmentation du taux d'élèves étrangers, en particulier maghrébins<sup>54</sup>, dégradation des conditions socio-économiques des familles, ouvrières à 82,5% en 1986 et dont les revenus sont soit inexistants soit très modestes. Jusqu'en 1986, la scolarité de 25% des élèves de P.Eluard commence avec 2 années de retard à l'entrée en 6ème<sup>55</sup>. En 81-82, 40% des élèves de 5° se retrouvent orientés en L.P. ou en C.P.P.N.<sup>56</sup>, chiffre qui tombe à 25% en 1986, après que le collège ait bien entamé sa révolution intérieure. Enfin la "fonte" des effectifs entre la sixième et la troisième est avant 1982 impressionnante puisque 14 classes de 6° en 77 ne donnent que 5 classes de 3° en 80-81. L'échec scolaire est tellement massif que si seulement un élève de 6° sur trois atteint la classe de 3°, un sur six entre au lycée, un sur douze en terminale et un sur vingt-quatre a son baccalauréat.

---

<sup>54</sup> Les effectifs du collège sont passés de 1011 élèves en 1977 à 654 en 1986, alors que le nombre d'élèves se déclarant étrangers est passé de 257 à 302 (soit 46% de l'effectif). En 86-87, les élèves maghrébins représentaient 80% des élèves étrangers. Tous ces chiffres sont tirés du livre *Paul Eluard, un collège aux Minguettes*, Syros, 1987, p.19-29. En 1991, les chiffres cités par le Projet d'établissement sont les suivants : parmi les 493 élèves inscrits, 40% se déclarent étrangers, 70% des parents ne sont pas francophones, 20% des parents sont chômeurs et le nombre de familles monoparentales est de 19%.

<sup>55</sup> Contre 16% dans l'ensemble du département du Rhône. En 1991, le P.E fait état d'un retard de 63% des élèves à l'entrée en 6°, sans préciser le nombre d'années de retard.

<sup>56</sup> Classe Pré-Professionnelle de Niveau

En cette année 1981 justement, où les feux de l'actualité sont braqués sur les Minguettes, la situation au collège P. Eluard s'est tellement dégradée qu'il est impossible de travailler. Voici comment le nouveau principal, nommé en milieu d'année 1982 pour répondre à la situation de crise aiguë du collège, résume la situation :

*"Depuis un an les feux de la hiérarchie de l'Education nationale sont braqués sur le collège P. Eluard, alertée par les motions, par les grèves, par les incidents devenus quotidiens. Il est vrai qu'il est bien difficile d'exercer son métier dans ce collège où règnent l'hostilité et la méfiance réciproque des adultes et des adolescents, où sévissent l'injure, le vol, le vandalisme, le racket, la violence, l'absentéisme des uns et des autres. Des femmes n'osent plus faire cours la porte fermée, le conseiller d'éducation frappé, les voitures détériorées derrière les portes cadénassées du parking, les intrusions continuelles d'étrangers au collège, mais pour la plupart anciens élèves, qui viennent régler leurs comptes avec des camarades ou d'anciens professeurs jusque dans les salles de classe. Le personnel a des idées, souvent contradictoires, pour s'en sortir mais (...) se heurte à l'opposition du Principal, mon prédécesseur, qui s'est épuisé depuis 12 ans à mettre en oeuvre et à maintenir contre vents et marées une structure et un fonctionnement calqués sur ceux du lycée du beau quartier où il a enseigné."<sup>57</sup>*

Avec l'arrivée du nouveau chef d'établissement, l'innovation va pouvoir germer. Se met alors en place une expérience dont le but essentiel est de changer l'image de l'école, de l'ouvrir sur le quartier et d'enclancher une dynamique de la réussite en s'appuyant sur les potentialités des élèves, le tout s'inscrivant dans la politique de la ZEP et l'alimentant en retour. La première tâche de cette équipe éducative en train de se constituer, non sans affrontements et contradictions, est de construire un **projet d'établissement**, véritable charte constitutive du nouveau collège. Celui-ci

---

<sup>57</sup> P. Eluard, *un collège aux Minguettes*, op. cit., p.34. Ce livre est un ouvrage collectif, écrit par une trentaine d'acteurs de la fantastique aventure qu'a été la transformation de ce collège (professeurs, parents, personnel administratif, travailleurs sociaux, anciens élèves...). Nous nous y référons en permanence pour cette partie historique et théorique.

définit les objectifs essentiels de l'établissement et en détermine la politique pour les années à venir. Beaucoup sont à cette époque en effet bien conscients que c'est un travail à inscrire dans une durée certaine. Mais c'est aussi autour de ce projet que vont se cristalliser tous les conflits nés de l'affrontements entre des sensibilités diverses et les positions et parti-pris idéologiques et pédagogiques qui en découlent. Le conflit entre les tenants du modèle de "transmission du savoir" et les innovateurs pédagogiques, partisans de "l'appropriation des connaissances" par les apprenants eux-mêmes est parfois violent. Mais la chose admirable - et les enseignants que nous avons pu rencontrer en 1992 en témoignent - c'est que le travail d'équipe s'est imposé malgré les conflits, que chacun a avancé dans l'art de la négociation, que des méthodes de travail en commun se sont affinées petit à petit et que l'envie réelle de travailler ensemble a germé.

Le premier projet élaboré en 1982 comporte deux volets : un volet éducatif destiné à travailler sur la socialisation des élèves et un volet pédagogique chargé d'améliorer la réussite scolaire. Globalement, son contenu est resté le même au fil des années, reprenant l'essentiel des objectifs de départ et des modalités de mise en oeuvre, mais en les faisant évoluer à la lumière des résultats obtenus et des recherches<sup>58</sup>. Car une chose est frappante dans l'enclenchement de cette dynamique de l'innovation, c'est que cette équipe s'est largement ouverte dans sa démarche sur tous les courants innovants en matière de recherche pédagogique ou autre et que un bon nombre de ses membres étaient ou sont devenus formateurs et chercheurs à leur tour. Nous y reviendrons .

Devant les manifestations nombreuses de refus de l'école de la part des jeunes, le projet d'établissement se propose de redonner à l'enfant le désir d'apprendre, de le motiver, de lui permettre de s'exprimer, d'accéder à une certaine autonomie et à un certain pouvoir dans l'organisation de la vie scolaire. Le problème du dialogue et de la concertation entre jeunes et adultes est ressenti comme central pour l'amélioration des conditions d'apprentissage. C'est, en fait, toute la notion de statut de l'enfant et du jeune qui est remise en cause par ce projet. En même temps sont débattues les

---

<sup>58</sup> Le projet 91-92 précise : *"Le projet du collège P. Eluard s'intègre au projet de zone dont il reprend les objectifs. Le collège sera partie prenante des actions transversales menées dans la zone et engagées dès cette année, notamment en ce qui concerne les relations école/famille et la lecture."*



possibilités d'intégration sociale des jeunes qui éviteraient les formes classiques de désintégration culturelle.

En mettant fin aux groupes de niveau, le premier projet inaugurerait le fonctionnement d'une structure ouverte, née de la nécessité d'inventer une alternative aux méthodes traditionnelles impuissantes à résorber l'échec : les ATELIERS. Ceux-ci sont tout d'abord réservés aux 6<sup>o</sup>, puis élargis aux 5<sup>o</sup> au cours des années. Ils fonctionnent avec un groupe à effectifs réduits (12 enfants), en séquence de 2H parfois et font l'objet d'une concertation entre les différents intervenants. Basés sur une volonté de travail différent et interdisciplinaire, ils laissent une grande place à la parole des enfants (le choix de leur participation à tel ou tel atelier est libre) et insistent sur la nécessité d'une production comme conclusion nécessaire de chaque atelier, production socialisée en direction du collège ou de l'extérieur. Le but évident de ce dispositif dans l'esprit de ceux qui l'ont mis en place, ainsi que de l'ensemble du travail et des projets réalisés par la suite au collège peut se résumer ainsi : ***"placer les enfants dans des situations d'apprentissage qui aient un sens pour eux, car le savoir répond à des problèmes, nourrit des pratiques, éclaire des actes"***<sup>59</sup>. A défaut, quand le savoir continue à être "transmis", il ne peut y avoir que création d'échec. De plus les enfants, dans ces ateliers, sont **acteurs** : ils décident, ont une démarche active et sortent d'une attitude d'attente ou de passivité. Ils osent parler, s'exprimer et s'entraider, ils apprennent à créer et à se déterminer, autant de progrès, au rythme de chacun, sur le chemin de la socialisation et, sans doute, d'une certaine forme de réussite. Pour les enseignants, les ateliers ont ouvert la voie à des possibilités d'enseigner autrement et d'instaurer de nouveaux rapports entre professeurs et élèves, donc furent et sont encore lieu et facteur d'innovation pédagogique.

Avec les années, les innovations se sont multipliées au collège P.Eluard. Nous ne pourrions bien évidemment pas rendre-compte de toutes les expériences et réussites de cette entreprise pendant 10 ans. Certaines toutefois doivent être citées, même si elles se sont arrêtées pour une raison ou une autre.

Depuis 1982 les parents ont une réelle possibilité d'entrer dans l'école et de devenir partie prenante des activités pédagogiques, éducatives

---

<sup>59</sup> Paul Eluard, *un collège aux Minguettes*, p.56.

et sportives. La participation des élèves aux conseils de classe s'est généralisée, transformant considérablement leur rapport à leur propre choix d'orientation. Un poste d'animateur a été créé, véritable lien entre le collège et le quartier, les adultes et les jeunes. Son rôle a été et reste primordial pour l'amélioration du climat dans l'établissement et le fait que celui-ci soit devenu un lieu de vie, et de surcroît un lieu où il fait bon vivre. Car la convivialité, issue sans aucun doute des utopies post-soixante-huitardes des "pionniers" d'Eluard s'est imposée peu à peu comme un mode de relation entre adultes et entre adultes et enfants, à mesure que la communication se développait entre tous. Voici le témoignage qu'apporte un parent d'élève :

*"Nous sommes convaincus qu'il n'y a pas de réussite possible sans la mobilisation de tous (...) Voici ce qu'à P.Eluard nous avons réussi à faire : une ouverture "loyale" où les usagers se sentent bien, où les usagers ont le droit à la parole, où tout se négocie".<sup>60</sup>*

Les premiers fruits en effet de ce changement radical dans l'établissement sont recueillis assez vite : le taux d'absentéisme est de plus en plus réduit, la violence diminue, le vandalisme disparaît et les relations sont de plus en plus amicales. S'il est clair que le projet d'établissement a permis rapidement des avancées spectaculaires quant à la socialisation des élèves et aux savoirs-faire, les premières évaluations notent que des progrès restent à faire en ce qui concerne les savoirs. A ce propos, l'étude sociologique menée sur le collège par Sylvie DELABEYE<sup>61</sup> est intéressante. La problématique de départ de sa recherche, qui porte sur les six premières années du projet au collège P.Eluard, est la suivante:

*"L'ouverture de l'école sur le quartier, l'amélioration de son image de marque et la volonté de parvenir à un mieux-être des élèves de l'établissement sont-elles des conditions suffisantes pour lutter contre un échec scolaire massif ?"*

Nous reviendrons à cette recherche dans le chapitre consacré aux conditions de l'innovation.

---

<sup>60</sup> *ibid.* p. 133.

<sup>61</sup> DELABEYE, Sylvie. *Logiques de structures et stratégies d'acteurs : analyse d'une expérience pédagogique et éducative dans un établissement pédagogique de la ZUP des Minguettes à Vénissieux*. DEA de sociologie, Université Lumière-Lyon 2, 1989.

Plusieurs autres projets ont marqué la vie du collège, comme le Centre d'échanges internationaux, qui a réalisé une véritable ouverture de l'établissement sur le quartier et les familles à travers l'inter-culturel et a permis un nombre important d'échanges fructueux avec plusieurs pays étrangers autour des cursus scolaires, des modes d'apprentissages et d'orientation en particulier.

Le projet du "**Lieu A(p)prendre**" a représenté une étape importante dans la vie du collège et la mise en place du partenariat de quartier depuis 1984. L'objectif de ce projet, qui fonctionne toujours en 1992, était de créer un endroit où les jeunes puissent trouver à la fois un lieu de travail et de communication avec un adulte. Rendre aux adultes et aux familles en particulier leur dimension éducative était en effet un autre objectif de ce lieu qui fonctionne dans les locaux du Centre social voisin Eugénie Cotton, avec 2 animateurs permanents (celui du collège et un du centre social) des d'enseignants, des travailleurs sociaux, des parents et des étudiants. C'est un véritable projet de prise en charge collective de la lutte contre l'échec scolaire au niveau d'un quartier. Il est ouvert aux élèves de la 6° à la 3° du collège P.Eluard, mais principalement à ceux qui ont le plus de difficultés. Les enfants sont accueillis librement entre 17 h 15 et 18h 30 chaque jour, jusqu'à concurrence de 32 personnes. Il y a plus de 180 inscrits et le lieu fonctionne, d'après l'animateur du collège, de mieux en mieux, même si les problèmes de méthodologie ne sont pas encore tous réglés. Si ce projet a été financé jusqu'à présent dans le cadre d'un PAE en partenariat entre la Ville de VENISSIEUX et l'Education nationale, il se peut que l'an prochain il le soit directement sur la ligne DSU.

Enfin, l'une des formes les plus originales qu'a pris le travail interdisciplinaire au collège est celle du PAE "LIRECRIRE", qui donnera le jour au projet KIOSQUES puis BOUQUINERIE, qui seront présentés plus loin. Un petit détour toutefois sur l'historique de ce projet s'impose.

#### **4.1.4.1. Le PAE "LIRECRIRE"**

Confrontés aux phénomènes de refus de lecture et de "*lecture besogneuse sans réel profit*"<sup>62</sup> d'une partie importante de leurs élèves, 10 enseignants de français sur 12 décident en 1983 de s'organiser autour d'un PAE dont le but est le suivant :

*"abandonner les pratiques de lecture les plus sclérosées et les plus élitistes pour imaginer un enseignement plus satisfaisant qui prenne en compte, pour la travailler, la réalité culturelle globale des jeunes lecteurs."*<sup>63</sup>

Ce travail d'équipe fait l'objet, dans un premier temps, d'une réflexion et de la formation personnelle, mutuelle et collective des enseignants concernés. Munis d'un certain nombre de références théoriques et pédagogiques communes, ils peuvent alors travailler sur la mise en place d'outils et la réalisation de projets qui évolueront dans le temps au contact de la réalité, des expériences de terrain et des recherches théoriques, personnelles et collectives du groupe. Il est admis par l'équipe que :

*"La mise en oeuvre d'un projet d'ouverture coopérative avec le quartier suppose l'abandon des manuels ou livres de lecture auxquels on préfère des lectures de livres selon des modes moins scolarisés."*<sup>64</sup>

Parmi les autres points forts de cette réflexion, l'un est déterminant : chacun de ces projets devra donner lieu à une **production écrite complète, rendue publique auprès de vrais destinataires** dans ou hors du collège. Cet aspect de **production socialisée** est l'un des fils conducteur de tous les projets menés successivement dans le cadre de ce PAE, **dont le but est bien de changer les rapports des élèves au lire-écrire**. L'accent est mis sur la nécessité de multiplier les rencontres des jeunes avec divers types d'écrits et de lectures, afin de diminuer par tous les moyens leur "*distance sociale à la culture*", mais aussi et peut-être surtout "*en reconnaissant d'autres formes de culture*" comme les paralittératures qui font partie de l'univers culturel des élèves mais certainement pas des formes

---

<sup>62</sup>PRIVAT, Jean-Marie, VINSON, Marie-Christine. *Habitat vertical et habitus lectural*. in Pratiques, n°52, décembre 1986, p.87. Nous nous référons largement à cet article pour l'historique et la philosophie du projet.

<sup>63</sup> *ibid.* p.88.

<sup>64</sup> *ibid.*

nobles de la culture légitime. *"Changer le rapport à la culture légitimée"*, cela peut également vouloir dire démystifier le rôle de l'écrivain. Dans cet esprit, des rencontres précoces et privilégiées ont eu lieu au collège avec Azouz BEGAG, le "gône du Chaâba", fils lui-même de la banlieue lyonnaise. Enfin, il s'agit également par tous les moyens d'améliorer la maîtrise des outils qui rendent l'élève plus autonome : pratique de la recherche documentaire, des dictionnaires et autres usuels, prise en compte de l'objet-livre et de ses multiples composantes, familiarisation avec les lieux de lecture dans et hors l'école (CDI et Bibliothèque municipale).

**Si l'objectif premier de ce travail est de changer la relation des élèves au lire-écrire, le deuxième est de changer celle des parents**, en les rendant eux-même lecteurs des écrits produits par les élèves. Car on sait très bien la relation de cause à effet qu'il existe entre le fait de devenir lecteur et celui de vivre dans un environnement familial et social utilisateur d'écrit. Certains projets, notamment le projet PROVERBES ou le projet MICRO-ROMANS intégreront très fortement cette dimension : les parents, amis, etc. des enfants seront mis à contribution dans leurs compétences de lecteurs-scripteurs pour une collecte de sources, une lecture ou une correction de textes, la participation à un grand jeu sur le quartier ou à un jury de choix des meilleurs textes avant un essai de publication. Toutes ces actions de socialisation des écrits produits ont eu, d'après les acteurs, un impact certain : en contribuant à "désacraliser" l'école comme unique lieu du savoir, elles favorisent la valorisation du quartier et de la famille et rapprochent les partenaires, en diminuant la distance culturelle entre eux. Les thèmes choisis pour ces écrits expliquent également la motivation des enfants et des parents : les HAIKUS furent rédigés sur le thème du quartier et vinrent fleurir tous les murs du collège, la cueillette multi-culturelle et multi-lingue des PROVERBES s'exposa dans une salle entière et fut mimée et les MICRO-ROMANS eurent pour thème les Minguettes. L'enjeu était de taille: face aux médias qui ne cessent de renvoyer aux habitants du quartier une *"image spectacularisée et noire"* de leur lieu d'habitation, ces textes affirmaient : *"Nous ne voulons plus être écrits par d'autres mais écrire nous-mêmes"*<sup>65</sup>. Voilà de quoi contribuer à *"sortir les pratiques pédagogiques de leur ghetto intellectuel"*<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> Paul Eluard, *un collègue aux Minguettes*, p. 155

<sup>66</sup> *ibid.* p. 163.

D'autres projets virent le jour dans le cadre de ce PAE, dont un GUIDE DE VENISSIEUX, le journal le "CANELUARD" et l'exotique "COMANKWALIROU" (comment? quoi? lire? où?), axé sur l'acte-même de lire et enfin le projet KIOSQUES, devenu en 1992 le projet BOUQUINERIE, dont nous rendrons compte un peu plus loin avant de faire un détour par l'environnement du partenaire associé à ce projet : la Bibliothèque municipale de VENISSIEUX.

#### 4.1.5. UN RESEAU DANS LA VILLE : LA BIBLIOTHEQUE MUNICIPALE DE VENISSIEUX

##### 4.1.5.1. La Bibliothèque en chiffres

En 1992, La Bibliothèque municipale de VENISSIEUX compte 1.200 m<sup>2</sup> répartis entre la bibliothèque centrale, qui occupe depuis 1975 une partie des bâtiments de l'**Hôtel de ville** (750 m<sup>2</sup>), 3 annexes et des locaux réservés à la reliure, réparation des livres ainsi qu'à l'archivage des documents. La plus grosse annexe (270 m<sup>2</sup>) est la bibliothèque **Robert Desnos**, située dans le quartier du Moulin-à-vent qui jouxte au nord de la saignée que constitue le boulevard de ceinture Laurent BONNEVAY la commune de Lyon. Quatre personnes se répartissent entre les deux secteurs adultes et jeunesse. Deux bibliothèques jeunesse complètent le réseau, toutes deux situées dans la ZUP des Minguettes: **La Pyramide**, petite annexe de 45 m<sup>2</sup> ouverte telle un magasin sur le centre commercial<sup>67</sup> et **Anatole France**, dont le fonctionnement original et longtemps pilote est lié depuis 1985 à la Maison de l'enfance du même nom<sup>68</sup>. Une personne à plein temps est en charge des 50 m<sup>2</sup> et des 7.000 ouvrages de ce fonds. Jusqu'en 1990, un bibliobus desservait les écoles, qui se sont progressivement toutes équipées en BCD avec le concours technique de la bibliothèque. Un autre type d'action, nous le verrons, est venu relayer ce service en direction des scolaires.

---

<sup>67</sup> animée par 2 assistantes de conservation et qui compte 700 lecteurs inscrits. Un gros travail de proximité est fait grâce à la situation favorisant de l'équipement et à l'engagement du personnel, qui connaît bien le public de ce quartier des Minguettes.

<sup>68</sup> Son originalité a consisté en un partenariat étroit avec les animateurs de la Maison de l'enfance, en direction d'un public très peu utilisateur des bibliothèques et du livre en général. Tout un travail de formation de relais a en particulier été assuré par la bibliothécaire responsable de ce projet.

Ces équipements sont animés en 1992 par 27 personnes, dont 2 conservateurs, 5 bibliothécaires, 2 assistants qualifiés et 9 assistants de conservation. Le personnel effectue une grande partie des tâches techniques et bibliothéconomiques à la centrale, où les acquisitions sont centralisées. La direction est bicéphale, chacun des deux conservateurs assurant la direction d'une section dans un esprit collégial : Micheline TORDO-ROMBAUT pour les enfants et Marie-Paule MOUTON pour les adolescents et adultes. Au niveau hiérarchique supérieur se trouvent également deux personnes : le Chef de projet Médiathèque, Serge LIANDRAT, directement responsable de la Bibliothèque et Gisèle GODARD, Directrice du service municipal "Culture et Fêtes", qui gère tous les équipements en coordination avec les chefs de service, ce qui met au printemps 1992 les bibliothécaires dans une situation un peu spéciale. D'autant que la Directrice "Culture et Fêtes" gère également tout ce qui touche aux activités culturelles dans le cadre du 1/3 temps pédagogique et que par exemple Cécile DERIOZ, chargée des relations avec le scolaire au niveau maternel et primaire, est parfois appelée à traiter directement avec elle.

Une des originalités de la gestion des ressources humaines à la Bibliothèque de VENISSIEUX nous est rapidement apparue lors de nos stages : les 5 bibliothécaires territoriales n'occupent pas de fonctions hiérarchiques dans l'équipe mais des responsabilités transversales sur des missions spécifiques : petite-enfance, scolaire, préfiguration de l'informatisation et des différents espaces de la future médiathèque. Ces postes sont occupés par de jeunes femmes titulaires de diplômes universitaires qui constituent à nos yeux une pépinière précieuse de réflexion et d'innovation pour la Bibliothèque. La responsabilité des sections et des annexes est assurée par des assistants qualifiés, voire assistants de conservation.

L'ensemble des fonds de la Bibliothèque, qui n'est pas encore informatisée, atteint 80.000 ouvrages. 214 titres de périodiques sont à la disposition du public ainsi que, dans la section jeunesse de la bibliothèque centrale, un petit lieu d'écoute de livres-cassettes (300 documents sonores). 180.000 documents ont été prêtés en 1991 pour quelques 8.000 lecteurs inscrits. L'inscription et le prêt sont entièrement gratuits pour enfants, jeunes et adultes. L'amplitude hebdomadaire d'ouverture au public est de 25H 30 en 1992.

Ce réseau relativement bien développé est toutefois déjà saturé et le projet de médiathèque arrive à point nommé dans le développement de la lecture sur VENISSIEUX. L'é étroitesse des locaux, la volonté de conduire une politique offensive en direction de nouveaux publics et l'accent mis sur le partenariat ont conduit la Bibliothèque à sortir assez rapidement de ses murs et à mener de nombreuses actions à l'extérieur, en directions des écoles, de la petite enfance, des centres de loisirs, des personnes âgées ou des autres équipements culturels de la ville. Pourtant, en comparaison du confortable budget d'acquisitions d'ouvrages, qui a bénéficié récemment d'une sensible augmentation (640.000 F en 1992), les crédits réservés aux activités de communication et d'animation paraissent dérisoires : 42.000F pour 1992.

#### **4.1.5.2 Dynamisme et innovation : 2 postes en direction du secteur éducatif et jeune**

La section jeunesse de la Bibliothèque entretient depuis de nombreuses années des rapports privilégiés avec les écoles maternelles et primaires. Ceux-ci ont pris des formes diverses : visites de classe avec lecture d'histoires et prêt de livres, plus ou moins ciblées sur une tranche d'âge ou un projet selon les années, groupe lecture composé d'enseignants du primaire, d'éducatrices de jeunes enfants et de bibliothécaires qui fonctionne régulièrement depuis plusieurs années avec un souci d'analyse et de promotion de nouveautés dans la production des livres de jeunesse.

Lorsqu'en 1983 le Bibliobus doit cesser ses tournées dans les quartiers, victime d'un succès qui le rend ingérable, il est décidé que c'est aux écoles désormais qu'il apportera sa manne. Distribution de livres, animations dans les classes, aide à la création et à la mise en place des BCD, autant d'actions que l'équipe du Bibliobus devait porter avec beaucoup de conviction. Lorsqu'en 1990 l'équipe change et que le vieux Bus de chez Gruau est sur le point de rendre l'âme, il semble judicieux aux responsables d'arrêter l'expérience et de se tourner vers un autre type d'action, d'autant que le repli des BCD sur elles-mêmes devient très perceptible. L'idée de Médiathèque est déjà dans l'air à VENISSIEUX et il semble capital pour la réussite de sa mise en place que la notion de réseau ne reste pas au stade des idées. Il faut "réunir sur des projets", afin que le futur équipement ne soit



pas seulement un bel objet. A la même période, la Municipalité affirme sa volonté de prioriser les actions en direction de la jeunesse. De cette conjonction naîtront en 1990 et 1991 les profils originaux de 2 nouveaux médiateurs, chargés de renforcer les liens avec les partenaires de la Ville, et tout particulièrement l'Education nationale.

De par la volonté de Serge LIANDRAT et de Micheline TORDO-ROMBAUT, un premier poste est attribué en septembre 1990 à Cécile DERIOZ, alors en charge de la Bibliothèque Anatole France et forte d'une expérience originale et exigeante de partenariat. Ce poste était, dans un premier temps, censé couvrir l'ensemble des relations avec les partenaires intéressés par le livre, la lecture et l'enfant. Très vite, il fallut restreindre les ambitions et une spécialisation par tranches d'âge fut arrêtée. Il fut décidé que le poste occupé actuellement par Cécile DERIOZ couvrirait la tranche d'âge des maternelles et des primaires<sup>69</sup>, une autre collègue prenant en charge le domaine de la petite enfance. Peu après, en janvier 91, une nouvelle bibliothécaire était recrutée pour le secteur des 13-25 ans, ce qui correspond au second cycle des collèges, aux lycées et aussi aux dispositifs 16-25 ans (SIPA, GRETA etc.). Les responsables ainsi que les bibliothécaires qui occupent ces postes sont conscients des limites de cette répartition : dans le cas d'un projet ZEP comme le projet BOUQUINERIE, qui touche à la fois les secteurs maternelle, primaire et collège, ce "saucissonnage" est plutôt dommageable même s'il permet aux 2 professionnelles de "faire équipe" et éventuellement de se relayer aux réunions.

La ressemblance toutefois entre les deux profils de postes n'est pas totale: si Cécile a obtenu un détachement pratiquement total sur ce travail de coordination (excepté 3H de prêt hebdomadaire sur un poste à 80%), Laurence KHAMKHAM, qui occupe le poste en relation avec les jeunes, ne peut guère consacrer pour l'instant qu'un quart de son temps au renforcement des liens avec les établissements secondaires<sup>70</sup>, dans la mesure où elle est tenue d'assurer un renfort de l'équipe adulte pour le prêt, le catalogage et les diverses autres tâches quotidiennes. Mais Laurence espère que cette situation est conjoncturelle et qu'elle pourra, à terme, consacrer la totalité de son temps de travail à sa mission en direction du secteur adolescent, d'autant

---

<sup>69</sup> C'est-à-dire, pour le secteur Education nationale, 24 groupes scolaires (27 écoles maternelles et 24 écoles primaires), soit 292 classes et 7.900 enfants.

<sup>70</sup> Soit 5 collèges, 2 lycées d'enseignement général et 3 lycées professionnels.

qu'elle a également en charge la préfiguration du nouvel espace jeune de la future médiathèque.

L'idée-force qui a guidé Cécile DERIOZ dans la définition de ses objectifs, en lien avec des supérieurs hiérarchiques chez qui la confiance et la capacité à déléguer sont de rigueur, est celle de réseau et de partenariat : **tisser des liens** avec des partenaires qu'on connaît plus ou moins, telle lui a semblé devoir être sa première mission, la deuxième étant de **proposer et coordonner des projets autour du livre, de l'enfant et de la lecture avec d'autres partenaires**, afin d'élaborer en commun une politique de lecture publique sur la Ville.

La première étape dans la mise en oeuvre de ces objectifs a été la réalisation d'un état des lieux en direction du partenaire le plus important, l'école, qui s'est concrétisée par une enquête quantitative sur l'état des BCD à VENISSIEUX<sup>71</sup>. Le dépouillement de cette enquête a fait l'objet en mars 1991 d'une rencontre, à laquelle une quarantaine d'enseignants et de parents ont participé, et qui a entériné la création d'un **GROUPE BCD**. Celui-ci, piloté par la Bibliothécaire, s'est donné comme objectifs de s'organiser pour régler des problèmes matériels, répondre aux besoins exprimés en formation et réfléchir au bien-fondé et à la relance des BCD. Nous reviendrons plus loin sur le contenu de ce projet.

D'autres idées de projets ont aussi germé au fil des mois, s'inscrivant dans le cadre du tiers-temps pédagogique : projet autour de la photographie, pour combattre, dit Cécile, "*cette autre forme d'illettrisme que peut représenter la lecture d'image*"<sup>72</sup>, élaboration d'une cassette sonore à partir d'un album, etc. Un stage de formation sur la lecture des tout-petits auprès de personnes travaillant avec la petite enfance a également été organisé. Dans toutes ces propositions, un aspect revient de façon récurrente : la formation. Nous y reviendrons. Mais de manière générale, il ne s'agit pas pour la bibliothécaire de proposer des animations "clés en main". Ces projets, volontairement à l'état embryonnaire, restent à travailler avec les enseignants, aussi bien au niveau pédagogique que financier. Ils présupposent donc un travail de préparation concertée, afin d'aboutir à un produit fini de qualité. En

---

<sup>71</sup> DERIOZ, Cécile. *Les BCD à Vénissieux*. in Les Actes de Lecture, n° 35, septembre 1991, p.15-19. Cet article rend compte des résultats de cette enquête, ainsi que des actions menées par C.DERIOZ en 90-91.

<sup>72</sup> DERIOZ, Cécile. Entretien.

outre, Cécile ne souhaite pas être l'intervenante unique de toutes ces actions, mais conçoit sa compétence au niveau de la **médiation** : mettre en contact des partenaires et faire intervenir des personnes qualifiées. Elle voit sa fonction principalement comme celle d'un **médiateur culturel**, appuyée en cela par la réflexion originale et ouverte du Chef de projet Médiathèque, Serge LIANDRAT.

De son côté, Laurence KHAMKHAM a elle aussi travaillé à développer la place occupée par le secteur adolescents dans la Bibliothèque par plusieurs moyens : enrichissement des collections spécifiquement jeunesse, promotion de certains titres par l'intermédiaire d'une bibliographie trimestrielle, participation au comité de lecture jeunesse de l'agglomération sous l'égide du CRILJ etc. Avant son arrivée, le fonds adolescent était alimenté par la section jeunesse, qui se chargeait également des animations en direction des 6<sup>o</sup> et des 5<sup>o</sup> de collège, fonctionnement qui ne se révélait pas entièrement satisfaisant, même si un réel travail de partenariat était réalisé ponctuellement. Parallèlement à ce renforcement du fonds, Laurence a, elle-aussi, commencé à dresser l'état des lieux des offres de lecture faites aux jeunes sur la ville. A cet effet, elle a pris contact avec tous les établissements secondaires, en a rencontré principaux et documentalistes et leur a laissé un petit questionnaire permettant de connaître les collections dont disposent les CDI, leur fonctionnement et leur volume d'activités. Suite à ces prises de contact, un comité de lecture adolescent s'est mis en place à l'automne 91 à l'initiative de la bibliothèque, regroupant des bibliothécaires, des documentalistes et des professeurs de français de plusieurs collèges. Ce collectif s'est fixé comme objectif de mieux s'informer de la production éditoriale concernant les 13-20 ans et des pratiques de lecture des jeunes constatées sur le terrain, afin de *"promouvoir la lecture auprès des jeunes"*. En juin 92, Laurence et sa responsable tiraient de ce projet un bilan très positif et avaient l'intention de s'en servir comme tremplin pour proposer aux établissements des actions communes autour de venue d'écrivains ou d'activités éditoriales.

Toutefois, si la Bibliothèque sait et souhaite être force de proposition, elle a su également depuis 1991 répondre " présente" aux sollicitations qui lui ont été faites par les enseignants-acteurs du projet KIOSQUES, puis BOUQUINERIE, que nous allons maintenant présenter.

#### 4.1.6. DES PROJETS CONCERTES : KIOSQUES-BOUQUINERIE ET BCD

##### **4.1.6.1. Le projet KIOSQUES-BOUQUINERIE: du projet d'un collègue à un projet de zone**

La réflexion et les recherches du collectif des enseignants de français du Collège P.Eluard, qui s'étaient concrétisées dans le cadre du PAE LIRECRIRE par des projets que nous avons évoqués, aboutissaient en 1988 à la conclusion que, pour une bonne part des élèves l'éducation à la culture du livre restait à faire et que "*la pratique pédagogique dominante méconnaît les problèmes et les enjeux liés aux stratégies d'accès aux livres*"<sup>73</sup>. Dans la majorité des cas en effet, la situation scolaire fait que le livre va au lecteur plus que le lecteur ne vient à lui et les compétences culturelles des lecteurs, leurs appétits ou leurs besoins sont très souvent court-circuités. Or les travaux de chercheurs comme Nicole ROBINE<sup>74</sup> ou Martine POULAIN<sup>75</sup> ont aidé à mettre en lumière clairement combien les compétences culturelles sont fondamentales "*pour développer et encremer des pratiques autonomes, durables et gratifiantes de lecture*", bref pour créer un "**habitus lectural**". Si certains l'acquièrent par héritage familial (habitus primaire), d'autres se le forgeront par l'école et la trajectoire sociale (habitus secondaire)<sup>76</sup>, s'ils ont la chance d'arriver à franchir la distance culturelle et spatiale qui sépare les classes populaires des pratiques et des lieux d'offre de lecture; ajoutons que ces lieux sont encore bien souvent imprégnés par des comportements légitimes et lettrés, que l'école elle-aussi renforce, parfois par simple omission. Le rapport BOURDIEU-GROS, qui présente 7 principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement<sup>77</sup> insiste sur cet aspect :

---

<sup>73</sup> PRIVAT, Jean-Marie, VINSON, Marie-Christine. *Les intermédiaires de lecture*. in Pratiques n°63, septembre 1989, p.63. Nous nous inspirons largement de cet article pour cette partie sur l'historique et la philosophie du projet.

<sup>74</sup> ROBINE, Nicole. *Les jeunes travailleurs et la lecture*. La Documentation française, 1984.

<sup>75</sup> POULAIN, Martine. *Pour une sociologie de la lecture : lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Cercle de la librairie, 1988.

<sup>76</sup> PRIVAT, VINSON, *Habitat vertical et habitus lectural*, p.108.

<sup>77</sup> BOURDIEU, Pierre, GROS, François. *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*. in Le Monde de l'éducation, avril 1989, p.15-18.

*“ Il faudrait veiller à faire une place importante à tout un ensemble de techniques qui, bien qu’elles soient tacitement exigées par tous les enseignants, font rarement l’objet d’une transmission méthodique : utilisation du dictionnaire, usage des abréviations, rhétoriques de communication, établissement d’un fichier, création d’un index, utilisation d’un fichier signalétique ou d’une banque de données, préparation d’un manuscrit, recherche documentaire, usage des instruments informatiques, lecture de tableaux de nombres et de graphiques etc. Livrer à tous les élèves cette technologie du travail intellectuel et, plus généralement, leur inculquer des méthodes rationnelles de travail (comme l’art de choisir entre les tâches imposées ou de les distribuer dans le temps ) serait une manière de contribuer à réduire les inégalités liées à l’héritage culturel.”<sup>78</sup>*

Ces compétences, on le sait, conditionnent bon nombre d’apprentissages qui sont ceux du collège; elles sont donc vitales pour l’acculturation des élèves à la culture scolaire et à la culture de la société et ce faisant, sont les enjeux de base d’une aisance minimum en classe et facteur de réussite. C’est donc sur ces intermédiaires, sur ces médiations que les enseignants ont décidé de travailler. Dans un premier temps, il leur a semblé que cette culture du livre pouvait faire l’objet d’un enseignement , ce qui fut fait pendant un an ou deux, in-abstracto. Assez rapidement cependant, les enseignants ont compris que cela ne suffisait pas et que initier à la culture du livre sans pratiques culturelles, sociales, personnelles et interactives du livre, des lieux du livre et de la culture du livre en général, était inopérant auprès de jeunes qui n’ont pas de pratiques culturelles spontanées de ce type hors de l’école. Ces acquis, appris et retenus, *“n’étaient pas capitalisés, pas rentabilisés en termes de pratiques culturelles ou de meilleure visibilité de l’offre du livre”<sup>79</sup>*.

Nourrie de lectures théoriques, Martine POULAIN, Nicole ROBINE, Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, Joëlle BAHLOUL entre autres), la réflexion des enseignants, dont nous ne saurions rendre compte de la richesse, s’est donc portée sur la recherche de stratégies pour passer de la transmission pédagogique directe à une pédagogie autre, centrée sur un

---

<sup>78</sup> *ibid.*, 2° principe, p.16.

<sup>79</sup> PRIVAT, Jean-Marie. entretien , mars 92.

apprentissage qui s'inscrirait dans une certaine durée mais en se gardant des risques de l'animation culturelle, voire de "*l'agitation culturelle ou médiatique*", perçue par l'équipe comme relativement inefficace eu égard au public du collège. L'idée-force était également d'éviter de proposer des pratiques par trop légitimes, comme "*la visite sacralisante dans les librairies classiques*" ou trop misérabilistes, comme l'achat de livres au kilo. Le projet a finalement pris corps autour de 3 axes principaux :

- 1) Visites chez les Bouquinistes et achats de livres
- 2) Travail en classe sur les livres
- 3) Organisation de KIOSQUES pour les revendre

La visite chez les Bouquinistes spécialisés dans la vente de livres d'occasion à prix réduits est apparue en effet à l'équipe comme une stratégie intermédiaire, comportant des aspects de culture lettrée mais également un rapport plus convivial, prosaïque et économique au livre, permettant éventuellement aux jeunes de se "*construire des repaires dans le domaine du livre*" et de s'approprier plus facilement l'objet et son contenu, sans risque d'éprouver un sentiment d'exclusion. Le fait de devoir se rendre dans Lyon, qui centralise un maximum d'offres de lecture mais aussi de repères culturels présentait en outre un intérêt certain et donnait à réfléchir sur les problématiques "socio-spaciales" et "géo-culturelles" de l'offre de lecture<sup>80</sup>.

Les apprentissages effectués à l'occasion de ces sorties sont multiples, de la phase essentielle et minutieuse de repérage et de préparation<sup>81</sup>, où toutes sortes de compétences lectorales sont sollicitées, à celle de la sortie elle-même, en passant par la phase d'élaboration de la politique d'achat et des consignes précises concernant l'organisation de la journée ou demi-journée consacrée aux visites chez les bouquinistes. Chaque élève dispose le jour de la sortie de 20F<sup>82</sup> et celle-ci a lieu une fois par trimestre pour chaque classe (afin de "créer une mémoire") par petits groupes de 8 élèves. Chaque groupe est accompagné d'un ou deux adultes (collègues d'autres disciplines, parents, animateur du collège...), ce qui ouvre le projet sur la "communauté éducative".

---

<sup>80</sup> PRIVAT, VINSON, *Les intermédiaires de lecture*, p. 68-73.

<sup>81</sup> On peut s'en rendre compte dans la cassette-vidéo réalisée au collège sur le projet KIOSQUE, qui rend très bien compte de la richesse de ce projet.

<sup>82</sup> avancés par le foyer en attendant que la somme soit récupérée en partie lors de la vente.

Au retour de chez les bouquinistes, la classe se retrouve à la tête d'une trentaine de livres qu'il faut apprivoiser et investiguer pour la tenue des KIOSQUES. Il est en effet nécessaire de bien connaître les livres pour en faire une promotion efficace lors de la vente. A cet effet, les livres sont approchés de manière progressive, selon un parcours proposé mais libre : certains rentrent dans le texte par la 4<sup>o</sup> de couverture, la table des matières et le titre des chapitres, d'autres par le parcours biographique de l'auteur, qu'ils écrivent après quelques recherches etc. Une fois lu, le livre est résumé de manière attrayante, afin de motiver le futur acheteur et de créer une réelle accroche. Une fiche est réalisée avec tous les éléments travaillés en classe sous forme de fac-similé des 1<sup>o</sup> et 4<sup>o</sup> de couvertures. Nous avons pu nous rendre compte du travail de qualité réalisé, jusque dans les reproductions d'illustrations. Exposées, ces fiches constituent la base de l'argumentaire des futurs vendeurs, qui deviennent à leur tour des médiateurs lors de la grande fête que représentent les KIOSQUES et où le Collège va se transformer à son tour en une grande "BOUQUINERIE".

Volontairement conviviales, ces fêtes, où "*les élèves se donnent à lire*"<sup>83</sup> sont l'occasion de rivaliser de trouvailles dans la réalisations des décors qui mettront les livres en valeur, en correspondance avec le thème choisi (Bretagne, nature, Révolution...), donc de réaliser toute une "didactique de l'offre", à l'image de ce qui a été vécu chez les bouquinistes. Devenant à leur tour "acteurs du livre", les jeunes découvrent à cette occasion que les livres peuvent constituer un support privilégié de socialisation et d'échange avec leurs copains, parents, amis, élèves des autres écoles de la zone venus en visite, etc.

Après avoir fonctionné pendant 2 années scolaires (1988-89 et 1989-90) comme projet du collège, le projet KIOSQUES est devenu à partir de la rentrée 1990 le projet de la zone P. Eluard. Il était en effet devenu évident aux protagonistes que cette familiarisation avec la culture du livre se devait de commencer le plus tôt possible pour chaque enfant et que les KIOSQUES réunissaient tous les aspects d'un bon projet fédérateur au niveau de la zone. Un stage ZEP sur le lire-écrire a été organisé à la rentrée 90, associant instituteurs, professeurs du collège et un représentant de la Bibliothèque municipale, qui avait entre-temps été sollicitée pour être

---

<sup>83</sup> PRIVAT, VINSON. *Les intermédiaires de lecture*, p.92.

partenaire de ce projet. Il fut l'occasion de lancer le projet concrètement auprès des groupes scolaires maternelles et primaires et du partenaire Bibliothèque. Les sorties, leur préparation et leur "exploitation" eurent lieu dans le même esprit avec les petits qu'avec les grands du Collège. Des parrainages se mirent en place, par exemple entre des enfants de grande section de l'école G.PERI et des jeunes de 3<sup>o</sup>, qui venaient leur lire les livres qu'ils avaient achetés. Les KIOSQUES se tinrent comme les années précédentes dans l'enceinte du collège, regroupant cette fois les stands et les livres des groupes scolaires de la zone qui avaient accepté de s'investir dans le projet. La grande difficulté pour les petits de maternelle et même pour les primaires fut d'accepter de vendre ces livres qu'ils avaient choisis, d'ailleurs la plupart les achetèrent, ...signe d'une appropriation réussie ! Quant à la Bibliothèque, elle participa cette année-là à deux KIOSQUES avec un stand monté et décoré par ses soins.

Bien entendu, des relations existaient déjà depuis de nombreuses années entre la Bibliothèque municipale et les écoles de la zone P.Eluard. Au niveau primaire, c'est principalement le Bibliobus qui avait ouvert la voie en desservant les écoles et en apportant une aide technique lors de la mise en place des BCD; mais les accueils de classe étaient pratiqués pour les écoles en ZEP de la même façon que pour les autres par les bibliothécaires de la section jeunesse. Du côté du Collège, des classes étaient depuis longtemps utilisatrices avec leur professeur de la Bibliothèque de l'Hôtel de ville et les enfants venaient facilement individuellement ou en groupe faire des recherches. D'ailleurs aux dires de la responsable de la section jeunesse, les jeunes de P.Eluard sont assez facilement repérables dans la bibliothèque car ils ont une attitude souvent plus active par rapport aux livres et à leurs besoins de documentation que les élèves d'autres collèges. Ils viennent aussi en plus grand nombre de P.Eluard, particulièrement le samedi matin.

La collaboration avec la Bibliothèque à l'occasion des KIOSQUES s'est caractérisée dans un premier temps par des accueils de classe classiques, dont le contenu variait en fonction des thèmes choisis par les groupes. Toutefois il semble que jusque là le dispositif ZEP n'avait pas eu sur la Bibliothèque de répercussion institutionnelle particulière. La participation aux KIOSQUES en 1990-91 a été le début d'une collaboration plus étroite avec le travail réalisé dans la zone. Les bibliothécaires ont été invitées régulièrement à partir de cette époque aux conseils de zone et aux



concertations entre enseignants à propos du projet. Elles ont pu y répondre positivement, en particulier à partir de la rentrée 1991 où leurs forces en personnel étaient plus importantes.

A la rentrée de 1991, la réflexion du groupe des enseignants du Collège<sup>84</sup> s'oriente vers une révision de la phase 3 du projet. Certes les KIOSQUES sont un réel succès médiatique, les livres sont vendus pour les 3/4 et les journées se déroulent sans pratiquement aucun dérapage. Mais justement ce succès pose problème, en ce sens qu'il entraîne une surenchère en termes d'accroche et qu'il semble incontournable de faire à chaque fois plus et mieux. D'autre part la taille exponentielle de l'opération commence à poser des problèmes techniques. Et puis surtout une limite semble atteinte et il semble plus intéressant aux enseignants-chercheurs en terme de création d'habitus de substituer à une animation ponctuelle, spectaculaire et de masse une offre plus quotidienne mais plus organisée culturellement, ponctuée tout de même de quelques temps forts. L'idée est retenue de mettre en place à l'intérieur du collège un lieu "BOUQUINERIE" qui sera ouvert régulièrement et tenu par les élèves.

Inaugurée le 20 mars en présence d'Azouz BEGAG et d'un O.LN.<sup>85</sup>, ce lieu chaleureux et convivial a fonctionné depuis tous les jours entre 13H 15 et 14H et sur rendez-vous, tenu à tour de rôle par chaque classe pendant une semaine. On y trouve des livres d'occasion en vente, des présentations de livres, des informations diverses sur les nouveautés éditoriales, les animations prévues, l'actualité du livre à la Bibliothèque de VENISSIEUX et ailleurs, des revues, des sièges confortables et une musique d'ambiance... Un minitel devrait être branché prochainement et permettre toutes sortes de recherches. Ni bibliothèque, ni librairie, ni bouquiniste, ni CDI (qu'il ne prétend pas concurrencer), mais un peu les quatre à la fois, ce lieu se veut avant tout lieu de vie, inscrivant au quotidien des pratiques autour de l'écrit. Un "Bulli-book" (bulletin de liaison des livres) doit être produit chaque

---

<sup>84</sup> Sur les 7 professeurs de français membres du collectif, 4 sont formateurs à la MAFPEN et membres de la Mission lecture de l'Académie de Lyon, ce qui n'est évidemment pas sans conséquence sur la qualité de la réflexion et des innovations à l'oeuvre dans le cadre de ce projet lecture. Nous y reviendrons.

<sup>85</sup> Objet Lisant Non Identifié : une fois découvert, les participants virent qu'il s'agissait d'une magnifique "Roue à livres", dont l'idée remonte à la fin du 16<sup>ème</sup> siècle et qui permet à un homme de "*voir et lire une grande quantité de livres, sans se mouvoir d'un lieu*". La roue à livres de P.Eluard a été fabriquée d'après une illustration par le menuisier du collège.

semaine par la classe qui assure la permanence. De leur côté, les adultes sont responsables de la parution du journal de la BOUQUINERIE, "Book'1-Book'in" qui rassemble toutes les informations sur les KIOSQUES et la vie de la BOUQUINERIE. Des animations sont prévues, notamment avec la Bibliothèque municipale qui propose des animations conte en direction des 6°-5° et des lectures à voix haute de textes avec des 4°-3°. Le financement de ce projet a été réalisé en 1992 par l'intermédiaire du PAE LIRECRIRE, uniquement sur des crédits Education nationale<sup>86</sup>.

Lors de la réunion KIOSQUES de janvier 92, qui réunissait l'ensemble des partenaires intéressés de la zone et qui devait décider des actions concertées pour l'année, une certaine tendance au repli par établissement est apparue clairement. L'idée de KIOSQUES décentralisés a fait son chemin, s'appuyant sur les projets en cours dans chaque établissement et sur la notion d'implication dans le quartier proche, en direction des familles. C'est ainsi que le groupe scolaire G.PERI a organisé en mai une grande fête du livre sur le thème des éléments et de la nature dans ses murs, où la Bibliothèque était présente avec un stand.

Pour l'année scolaire 1992-93, les perspectives sont nombreuses : pour le Collège, il s'agit de travailler la liaison avec les instituteurs et d'élargir le lien avec leurs collègues d'autres disciplines, afin de faire de la BOUQUINERIE le lieu de tous et des écrits de tous genres. L'enfermement dans le genre fictionnel et littéraire semble en effet aux adultes qui gèrent le projet un effet pervers de l'enseignement, fortement dommageable aux élèves. Un autre axe de travail est la recherche d'interactions entre ce lieu culturel et le quartier et les parents des élèves. Comment ouvrir la BOUQUINERIE à ces derniers? Pourquoi les entretiens avec les parents, remises de bilans et autres ne se feraient-ils pas dans ce nouveau lieu, qui peut donner de l'école une approche différente ? Enfin, les liens avec les partenaires culturels seront à renforcer, sous des formes qui restent encore un peu à inventer.

Le responsable et le coordonnateur de la ZEP poussent de leur côté fortement dans le sens d'une implication commune du primaire, du secondaire et de la Bibliothèque dans ce projet. La Bibliothèque, pour sa part,

---

<sup>86</sup> L'aménagement de la Bouquinerie, soit 15.000 francs, a été financé sur les crédits du projet d'établissement. Le reste est pris sur les crédits PAE.

souhaite s'engager en 1992-93 plus avant dans ce travail, dont les modalités de concertation sont encore, semble-t-il, à affiner.

#### **4.1.6.2. Le projet BCD ou l'apprentissage de la négociation**

L'enquête réalisée par Cécile DERIOZ sur l'état des BCD à VENISSIEUX en 1990-91 a fait ressortir que 95% des écoles primaires et 34% des écoles maternelles de la commune étaient équipées en BCD, la plus ancienne ayant été créée en 1981. Et pourtant le constat d'ensemble qui ressort de la synthèse faite par la Bibliothécaire sur leur fonctionnement<sup>87</sup> n'est pas très optimiste : pauvreté des moyens, isolement de chaque BCD et moral chancelant des enseignants responsables de ces lieux. Les deux écueils les plus souvent rencontrés sont les suivants : soit la BCD est "l'affaire d'une seule personne" (souvent le maître "zéprien"), qui s'est essoufflée au cours des années, soit c'est "l'affaire de tous et de personne" et la BCD est synonyme d'immobilisme. Cécile DERIOZ conclut son analyse ainsi :

*"on traverse sans nul doute une période de difficultés et de doutes aboutissant à des interrogations de plus en plus nombreuses sur l'efficacité des BCD et à des abandons plus ou moins masqués."*

Pour améliorer cette situation, la Bibliothèque prend l'initiative d'appeler à la constitution d'un "Groupe BCD". Une quinzaine de personnes répondent présentes aux réunions du groupe : enseignants, parents, la Conseillère pédagogique du secteur ainsi que la Responsable du Centre de ressource de VENISSIEUX<sup>88</sup>, qui s'implique immédiatement dans ce projet. Le groupe se réunit 1 fois par mois à partir de l'automne 1991. Impulsé par Cécile DERIOZ, il se donne comme objectifs de répondre à des problèmes d'ordre pratique (commande collective de matériel, séances de formation à la réparation des livres, présentation d'ouvrages sélectionnés par le Comité de lecture), mais aussi de continuer une réflexion théorique sur les bibliothèques centres de documentation. C'est ainsi qu'un premier cycle de rencontres avec

---

<sup>87</sup> DERIOZ, *Les BCD à Vénissieux*, op. cit., p.16.

<sup>88</sup> Annexe du CRDP sur Vénissieux, située dans les locaux du Groupe scolaire G.Péri. Ce centre fonctionne grâce à une subvention de la ville et au détachement d'un enseignant sur un poste ZEP. Josette VOUTE, qui occupe ce poste en 1992 est fortement impliquée dans les projets autour de la lecture, en particulier le projet KIOSQUES.

des intervenants extérieurs est mis sur pied : Max BUTLEN, rédacteur en chef de la revue ARGOS et Madeleine COUET, conseillère pédagogique, sont les premiers invités. L'objectif de la Bibliothèque à travers ce projet est certes de *"contribuer à rompre l'isolement des responsables des BCD en établissant des relations régulières, mais aussi de jeter les bases d'un travail en commun pour constituer un réseau des BCD, entre elles et avec la Bibliothèque municipale."*<sup>89</sup> En effet, les interrogations de la Ville sont les suivantes :

*"Les BCD ne sont-elles pas un maillon essentiel dans la politique de lecture publique et la politique municipale, tout comme elles le sont - ou devraient l'être - dans tout projet pédagogique centré notamment sur la maîtrise de la langue ? Quel rôle la Bibliothèque municipale, et plus largement la Direction culturelle et la Direction de l'action éducative peuvent-elles jouer, en partenariat avec l'Education nationale, pour contribuer à un nouvel essor ?"*<sup>90</sup>

Mais le problème du personnel d'encadrement des BCD se pose de manière de plus en plus cruciale et Cécile DERIOZ, appuyée par des membres du groupe, en vient à élaborer un projet de relance assez ambitieux, reposant sur une concentration d'aides financières et pédagogiques pour les écoles désirant redynamiser leur bibliothèque. Ce projet inclut la demande de *"détachement, partiel ou non, d'un enseignant qui, sur la Ville, serait l'interlocuteur nécessaire à la Bibliothèque municipale pour la mise en place progressive de ce réseau BCD"*<sup>91</sup>. Un poste qui serait en quelque sorte le pendant, côté Education nationale, de celui occupé par Cécile DERIOZ.

Soumis au printemps 92 à la hiérarchie de l'Education nationale, ce projet ne pourra être retenu, faute de poste ZEP disponible. Il semble de plus que les positions de la Ville et celles de l'Education nationale divergent quelque peu au niveau des moyens à mettre en oeuvre pour atteindre l'objectif commun de relance des BCD. D'une certaine manière nous semble-t-il, deux sensibilités différentes se font face. Pourtant le projet n'est pas enterré pour autant, il déclenche l'élaboration d'une deuxième proposition, pilotée cette fois-ci par l'équipe de circonscription de Lyon 16, qui sera

---

<sup>89</sup> DERIOZ, Cécile. Article à paraître dans la revue Argos.

<sup>90</sup> *ibid.*

<sup>91</sup> *ibid.*

entérinée par la Ville et le Groupe BCD. Centrée sur des objectifs pédagogiques, cette action se déroulera sur 3 écoles et permettra de mettre à la disposition de l'équipe pédagogique pendant une semaine 3 personnes supplémentaires pour mener des activités autour de la BCD : une conseillère pédagogique, la responsable du Centre de ressources et une bibliothécaire. Si l'expérience se révèle positive, l'objectif serait d'y associer les 2 autres circonscriptions de VENISSIEUX, afin que le projet de relance des BCD devienne plus global.

D'un point de vue financier, des moyens supplémentaires sont envisagés du côté de la Ville par la Direction de l'action éducative pour soutenir ce projet de relance. Mais de l'avis de Cécile DERIOZ, ils ne suffiront pas à eux seuls pour résoudre le problème crucial des BCD, qui lui apparaît être **l'insuffisance de projets**, et tout particulièrement **de projets de type culturel**. Elle conclut :

*“La BCD n'est-elle pas par excellence le lieu de convergence entre le pédagogique et le culturel? La bibliothèque municipale, par l'intermédiaire du poste de coordination que j'occupe, tente de mener une politique de projets pédagogiques et culturels pouvant contribuer à redynamiser la BCD. (...) La mise en place sur la commune d'un projet de relance des BCD prenant en considération tous les aspects du problème, matériels, pédagogiques et culturels rend indispensable une concertation transversale entre les Directions culturelle et éducative et un travail en partenariat Education nationale / Ville.”<sup>92</sup>*

Nous terminons avec ce projet la présentation des observations faites à VENISSIEUX. Les suivantes nous conduisent dans l'Ain, sur un terrain apparemment bien différent mais où, nous le verrons, beaucoup de paramètres se recourent.

## **4.2. OYONNAX**

---

<sup>92</sup> *ibid.*

#### 4.2.1. UNE VILLE. UN CENTRE CULTUREL

OYONNAX, la cité du peigne, est une ville de 25.000 habitants située au nord-est du département de l'Ain et blottie entre les rondeurs couvertes de forêts du Jura méridional. C'est le centre d'un secteur isolé climatiquement et géographiquement, à plus de 100 km de Lyon dont la ville dépend du point de vue académique. OYONNAX est avant tout une cité industrielle, qui a connu depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle un essor économique impressionnant et dont la population a triplé entre 1950 et 1990.

Après avoir apprivoisé le bois de sapin et de buis, puis la corne, la Ville est devenue le centre de l'industrie du celluloïd et de la fabrication des peignes jusque dans les années 1920, fabrication à laquelle la mode garçonnette devait donner un coup fatal. Faisant de l'adaptation permanente aux nouveaux besoins du marché une devise, les industriels se sont orientés dans les années 1960 vers la transformation de nouveaux matériaux plastiques comme les polyesters, polyamides et plexiglas, et se sont spécialisés dans la fabrication des lunettes, dont la Ville est devenue un centre mondial. En 1969, elle en produisait 60 millions de paires. Depuis, la production s'est diversifiée et l'industrie locale fabrique toutes les gammes de produits, de la poupée aux sièges de jardin en passant par les pièces automobiles. Environ 800 entreprises se partagent un marché dont le chiffre d'affaire augmente de 15% par an. Comptant sur son territoire la plupart des entreprises leader de chacun des secteurs du plastique, dont "*les patrons font preuve d'une vitalité reconnue et admirée*"<sup>93</sup>, on peut dire qu'OYONNAX est devenue "la capitale ultra-moderne des plastiques". Le lycée professionnel et technologique ARBEZ-CARME, dont la politique est de "*travailler en symbiose avec le milieu industriel*"<sup>94</sup>, fournit aux entreprises la main-d'oeuvre qualifiée dont elle a besoin. Pour ce faire il a rénové radicalement ses formations en 1984, à l'heure où les entreprises entraient dans l'ère de la productique<sup>95</sup> et s'est mis "*au service des élèves et de l'industrie*".

<sup>93</sup> BEDARIDA, Catherine. *L'Ecole qui décolle*. Seuil, 1991, p.116.

<sup>94</sup> Propos du proviseur du "LAC" (Lycée Arbez-Carme, centre technologique des plastiques et de la fonderie d'Oyonnax), Jean-Louis CAMBRIELS, cités par Catherine BEDARIDA, op. cit. p.119.

<sup>95</sup> BEDARIDA, p.119-144.

La "Plastics vallée" a drainé au fil des ans une population ouvrière et immigrée importante<sup>96</sup> qui fait de cette petite ville qui n'a rien d'une banlieue un lieu de brassage de civilisations et de cultures de toutes sortes. Les familles d'origine étrangère, qui forment près de 30% de la population, fournissent une partie importante de la population scolaire. Les écoles de la Ville se retrouvent avec, en moyenne, 50% d'enfants étrangers dans leurs effectifs<sup>97</sup>. Les problèmes de retard scolaire et d'échec s'y posent de façon aiguë, ce qui a conduit en 1986 à la création de deux zones d'éducation prioritaires . Une opération de DSQ recouvre en partie ces deux zones.

En 1977, une équipe d'union de la gauche conquiert la Mairie de cette ville de tradition de droite modérée et réalise un projet ambitieux digne d'une Maison de la Culture : le Centre culturel Louis ARAGON, prévu pour desservir toute la région oyonnaxienne et qui ouvrira ses portes en janvier 1983. Quelques semaines plus tard, la coalition UDF-RPR reprenait la Mairie, avec à sa tête le Maire RPR Lucien GUICHON, qui sera réélu en 1989. Le centre connaîtra de ce fait les turbulences inévitables dues aux alternances politiques, et sa gestion s'en avèrera relativement difficile.

Ce bâtiment imposant dû à P. RIVET, d'un coût de 50 Millions de F, offre sur 10.000 m<sup>2</sup> utiles et 4 niveaux un nombre impressionnant de locaux, qui regroupent en 1992 :

- le Musée du peigne et des matières plastiques
- un grand théâtre ( 800 places )
- 2 salles de cinéma ( 145 et 134 places )
- le Conservatoire de musique
- les ateliers municipaux d'Arts plastiques
- des salles de réunion et d'animation
- les Services reprographie de la Ville
- des salles d'exposition
- la Bibliothèque municipale

C'est Alain CLAUDE qui, succédant au premier directeur en 1984, assura la responsabilité conjointe des Services culturels de la Ville et du

---

<sup>96</sup> essentiellement d'origine algérienne, portugaise et turque

<sup>97</sup> Avec des pointes de 70 et 80% , par exemple dans les écoles maternelles d'Arbent, commune limitrophe d'Oyonnax qui compte un très grande cité HLM.

Centre jusqu'en 1989. Actuellement, et après une période de fonctionnement difficile, il n'y a plus de techniciens à ces postes, c'est Pierre CHANAL, Maire adjoint et élu à la Culture qui cumule la responsabilité des deux fonctions. Il est également directeur de la publication de la revue "MICRO", mensuel d'informations culturelles de la région d'OYONNAX.

#### **4.2.2. AU COEUR DU CENTRE CULTUREL, LA BIBLIOTHEQUE MUNICIPALE**

La Bibliothèque municipale d'OYONNAX occupe actuellement 1.000 m<sup>2</sup> répartis sur 3 niveaux à l'intérieur du Centre culturel. Son développement, lié à celui du Centre à partir de 1983, a été très rapide. En 1977, la Bibliothèque disposait en tout et pour tout d'une pièce à l'intérieur de la Mairie, pas de personnel spécialisé et comptait 100 lecteurs inscrits. La création d'un poste de bibliothécaire (non diplômé) en 1978 se conjugue avec la première extension de la Bibliothèque, qui s'installe dans 100 m<sup>2</sup> rue Michelet. En 1981, une antenne jeunesse est créée à la ZUP de la Forge. La Bibliothèque compte alors 1.800 abonnés actifs et prête 32.000 documents.

Lorsque elle se transporte fin 1982 dans les tout nouveaux locaux du Centre culturel, il semble acquis que la Bibliothèque de la Forge continuera à jouer son rôle de bibliothèque de proximité dans ce quartier à forte densité de populations ouvrières et étrangères et qui accueille surtout des enfants de 5 à 12 ans. C'est du moins la volonté de Martine BESACIER, qui prend en 1982 la responsabilité de la Bibliothèque municipale. Mais cette antenne sera fermée par la Municipalité en 1985, soulevant de vives protestations de la part des usagers, parents et enseignants du quartier. Les arguments avancés par la Mairie sont avant tout financiers : la bibliothèque coûte cher et fait double emploi avec le Centre Aragon. En 1986, des animations jeunesse autour de la lecture seront organisées en collaboration avec les Centres de loisirs, afin d'aider à la création de relais en direction du Centre culturel. Les années suivantes, les bibliothécaires durent y renoncer en raison de leur manque de forces en personnel.



Lorsque la Discothèque ouvre ses portes en 1986, l'équipement se trouve scindé en 3 zones relativement imperméables<sup>98</sup> situées sur 3 niveaux : la Section jeunesse au rez-de-chaussée munie en mezzanine d'un petit bureau où se répartissent 4 personnes, la Discothèque au premier niveau, qui emploie le seul assistant qualifié que compte l'équipe et la Section adulte au 2° niveau, avec des espaces de travail interne pris sur l'espace public. Seuls deux petits bureaux ont été prévus, d'une dizaine de m2 chacun, occupés actuellement par la responsable et son secrétariat. Cet agencement architectural pose des problèmes de communication à l'équipe, qui se trouve de fait divisé en trois groupes, correspondant aux trois sections.

En 1992, le personnel se compose de 12 personnes, dont 1 conservateur, 1 assistant qualifié, 2 assistants de conservation et 5 agents du patrimoine. Les problèmes de personnel ont été ces dernières années au centre des préoccupations de Martine BESACIER et l'année 1992 voit pour la première fois la Bibliothèque disposer d'une équipe stable, ce qui n'est pas sans se répercuter sur les modalités de sa collaboration à des projets comme la SEMAINE LITTERAIRE.

En 1991, la Bibliothèque possède environ 40.000 documents imprimés, dont 25.000 en Section adulte et 5.000 documents sonores, dont 800 disques compacts; 3.000 lecteurs sont inscrits, se répartissant pour moitié entre adultes et jeunes, et la Discothèque compte 400 fidèles. Le prêt de documents s'est monté en 1991 à 145.000. La Bibliothèque n'est pas encore informatisée, un projet se dessine bien qu'il ne fasse pas encore partie des priorités municipales. Le prêt est payant pour les enfants aussi bien que pour les adultes<sup>99</sup>. L'amplitude d'ouverture hebdomadaire est de 24 H et la Bibliothèque est tenue de suivre les dates d'ouverture du Centre culturel, avec une seule période de fermeture de 4 semaines l'été.

Les jeunes et les étudiants constituent avec les adultes du milieu enseignant les principaux utilisateurs de la Section adulte de la Bibliothèque; le tissu industriel oyonnaxien fréquente peu le Centre; les enfants de milieux

---

<sup>98</sup> La communication peut se faire en sortant sur le hall central et en empruntant l'escalier public ou par un ascenseur interne muni d'une clé. Mais autrement les espaces ne communiquent pas entre eux.

<sup>99</sup> Le tarif normal pour les adolescents et adultes est de 71F pour les habitants du district (Oyonnax, Veyziat, Bellignat, Arbent, Groissiat, Géovresset ) et 91 F hors district, avec tarif réduit à respectivement 16 F et 20 F pour les scolaires, étudiants, chômeurs, retraités etc.

immigrés du quartier proche ont finis par trouver le chemin de la Section jeunesse, où ils viennent participer aux animations régulières autour de l'Heure du conte ou passer de longues heures; la plupart cependant ne sont pas inscrits et n'apparaissent pas dans les statistiques.

La Bibliothèque privilégie depuis toujours le travail avec les enseignants et s'associe depuis l'ouverture du Centre à toutes les manifestations ou projets organisés localement. Elle apparaît comme le partenaire naturel de toutes les activités en direction du livre et de la lecture. Elle était déjà présente aux côtés des enseignants lors des premières semaines "Lecture-écriture pour tous" pilotées par le GFEN<sup>100</sup> en 1983 et 1984. Lieux de rencontre avec des écrivains, lieu d'exposition, la Bibliothèque apparaît comme un point de convergence de beaucoup de manifestations. Ainsi lors du Salon du livre de jeunesse organisé à OYONNAX<sup>101</sup> en 1989 par le Service éducatif<sup>102</sup>, ou encore en 1991 lors du 2<sup>o</sup> Salon du livre régional d'OYONNAX, dont l'initiative revient au libraire local. " *La Bibliothèque ? mais c'est notre Quartier Général!*" dit Françoise COLLET, enseignante et responsable du Service éducatif. Les bibliothécaires participent régulièrement à la "Journée du conte" du collège Jean ROSTAND, qui inaugure traditionnellement chaque année un travail de fond autour du conte s'étalant sur l'ensemble de l'année scolaire avec les classes de 6<sup>o</sup> et les classes d'accueil. C'est donc tout naturellement que la Bibliothèque s'est trouvée associée au projet de SEMAINE LITTERAIRE, qui a pris pendant l'année scolaire 1991-92 une réelle dimension de projet inter-établissements et inter-partenarial, en articulation avec les objectifs des ZEP et le DSU.

#### **4.2.3. DU COTE DE L'EDUCATION NATIONALE : 2 ZEP et UN SERVICE EDUCATIF OFFENSIF ET ORIGINAL.**

##### **4.2.3.1. Les ZEP d'OYONNAX et d'ARBENT-MARCHON**

Sur les 3 zones d'éducation prioritaires que compte le département de l'Ain, 2 se situent à OYONNAX. A l'origine, en 1981, les 2 zones n'en formaient qu'une seule, d'une taille impressionnante. Lors de la relance en

<sup>100</sup> Groupe Français d'Education Nouvelle

<sup>101</sup> Antenne du Salon départemental de Bourg-en-Bresse.

<sup>102</sup> Service de l'éducation nationale, assuré depuis 1988 par Mme COLLET et dont nous détaillerons les fonctions, l'originalité et les réalisations plus loin.

1989, la zone d'ARBENT-MARCHON fut créée, regroupant les groupes scolaires du nord de l'agglomération. La zone d'OYONNAX regroupe actuellement tout le bas de la Ville c'est-à-dire le quartier de La Plaine et la ZUP de la Forge autour du collège AMPERE, du collège Louis LUMIERE, qui jouxte le premier, de la partie technologique du Lycée ARBEZ-CARME et de 5 groupes scolaires<sup>103</sup> du Sud de l'agglomération. Le responsable de zone est Madame GIN, principal du collège AMPERE et le coordonnateur de zone Josiane ROUCHOUSE, enseignante de français dans ce même collège. Seule la zone d'OYONNAX bénéficie du contrat de DSQ.

Dans la zone d'OYONNAX, la SEMAINE LITTERAIRE constitue le projet central et fédérateur. Les objectifs du projet de zone tournent principalement autour de la maîtrise de la langue. Le collège AMPERE a déjà derrière lui plusieurs années de pratique du travail en équipe, amorcé avec la rénovation en 1983. Les enseignants de français animent depuis 1988 dans le cadre d'un PAE des ateliers d'écriture exigeants, dont l'objectif est de "*créer de vrais textes pour de vrais lecteurs*" et aboutissant à de véritables publications. Pendant l'année scolaire 1988-1989, ce sont des enseignants et des élèves de 5<sup>o</sup> qui, en liaison avec l'ensemble de l'équipe éducative du collège et la Bibliothèque municipale écrivaient et réalisaient entièrement au collège un roman de 124 pages sur papier recyclé, avec illustrations, enluminures et gravures sur bois de grande qualité. Une fois le scénario d'ensemble mis au point, les 9 classes de 5<sup>o</sup> rédigèrent chacune un chapitre<sup>104</sup>. L'année suivante l'expérience aboutissait à un recueil de nouvelles intitulé "*Fièvres en Amazonie*" édité à 800 exemplaires et diffusé par le canal de la revue "Graines d'écrivains"<sup>105</sup>. A l'automne 1991 était présentée lors du Salon du livre régional d'OYONNAX une saga médiévale en 9 intrigues<sup>106</sup>, écrite et illustrée par les 240 élèves des 9 classes de 5<sup>o</sup> du collège en ateliers d'écriture, de graphisme et d'informatique. Ce travail

---

<sup>103</sup> Groupes scolaires de Nierme, Pasteur, de la Forge, l'Eglisette, A.Daudet et M. Pagnol.

<sup>104</sup> Ce passionnant roman qui a pour titre "*La Boucle du temps*" raconte l'histoire de Pedro, jeune Brésilien de 15 ans qui, pour sauver son frère victime d'une maladie de la pollution à Mexico, se trouve entraîné dans d'incroyables aventures, remonte le temps et parcourt la terre en traversant de nombreuses civilisations.

<sup>105</sup> Revue fondée par le CEFISEM, Centre de formation et d'information sur la scolarisation des enfants de migrants. Cette revue édite pour les enfants des textes écrits par les enfants.

<sup>106</sup> "La vérité au fond du puits ?"

d'écriture collective et de conception d'équipe réalisé par le collège AMPERE a constitué le berceau du projet inter-établissements de 1991-92.

La zone d'ARBENT-MARCHON regroupe autour du collège Jean ROSTAND et de son principal, Laurent MULLER, qui est aussi responsable de la zone, et de son coordonnateur Denis ARPIN le Lycée professionnel P. PAINLEVE ainsi que 5 écoles maternelles et 3 écoles primaires<sup>107</sup> du nord de l'agglomération. L'objectif général du projet de zone 90-93 de la zone ARBENT-MARCHON stipule :

*"L'enfant ou l'adolescent sera capable de tirer profit des divers milieux de vie qu'il fréquente parce qu'il en aura acquis progressivement connaissance et maîtrise.*

*- connaissance : apportée par des contacts dans le cadre scolaire ou au dehors de manière dirigée avec les structures le concernant maintenant ou dans l'avenir (structures scolaires, sociales, professionnelles, sportives ou culturelles)*

*- maîtrise : car l'enfant ou l'adolescent aura pu expérimenter dans le cadre scolaire ou non les aides (acquisitions des connaissances et méthodes, structures de soutien, informations diverses permettant de répondre à ses préoccupations...) qui le conduiront à une orientation positive.*

*Il devra être davantage autonome et responsable dans ses rapports aux savoirs et aux loisirs. Les actions devront tenir compte de la nécessité d'impliquer davantage les familles."*

L'analyse de la situation de la zone de recrutement du collège Jean ROSTAND<sup>108</sup> laisse apparaître les chiffres suivants : sur 544 élèves présents à la rentrée 89, 39% se déclarent étrangers, pourcentage en hausse depuis 1985; le pourcentage d'élèves ayant l'âge normal à l'entrée en 6<sup>o</sup> passe de 43% en 1986 à 54% en 1989; 71% des élèves ont des parents qui ont des CSP d'employés, d'ouvriers ou d'inactifs; 30% des élèves sont boursiers. Au nombre des objectifs opérationnels de la zone se trouve également le projet de SEMAINE LITTERAIRE.

---

<sup>107</sup> Ecoles maternelles du Nord, du Sud et du Centre à Oyonnax, écoles maternelles du Planet et du Village à Arbent. Ecoles primaires du Planet à Arbent et Jean Moulin et La Victoire à Oyonnax

<sup>108</sup> le collège recrute sur 7 communes, dont 5 communes rurales et 2 communes urbaines, Oyonnax nord et Arbent-Marchon.

Les ZEP d'OYONNAX et d'ARBENT-MARCHON bénéficient de 6 postes supplémentaires. Au départ, les maîtres ZEP étaient utilisés pour créer des classes supplémentaires, afin de faire baisser les effectifs. En 1992, le choix de leurs lieux d'affectation, de leur emploi du temps et de leurs missions est géré en conseils d'écoles en lien avec l'Inspecteur. Le rapport qu'entretiennent les ZEP avec le projet que nous avons observé est relativement complexe, dans la mesure où une structure originale sert à OYONNAX d'intermédiaire entre le Service culturel de la Ville, le Centre ARAGON, les zones d'éducation prioritaires et le DSU: Le SERVICE EDUCATIF.

#### **4.2.3.2 Le Service éducatif :**

Le SERVICE EDUCATIF d'OYONNAX a été créé en 1988 par la Mission académique d'action culturelle dans le but de faire la liaison entre le Service culturel de la Ville et les établissements scolaires de tout le secteur. Françoise COLLET, qui représente à elle seule tout le Service, est une enseignante, professeur de français au collège Ampère, qui bénéficie de quelques heures de décharge<sup>109</sup> pour assurer cette fonction, mise en place et rémunérée par l'Education nationale. Pour ce faire, elle est accueillie dans les locaux du Centre culturel qui met à sa disposition quelques moyens pour lui permettre de remplir sa fonction mais ne contribue pas à sa rémunération.

Les rapports qu'elle entretient avec la Ville par l'intermédiaire de Pierre CHANAL, Maire adjoint, élu à la Culture et responsable du Centre culturel ainsi qu'avec le chef de projet DSU sont de bons rapports de travail et de collaboration, même si les articulations sont parfois délicates et complexes entre tous les dispositifs. La Ville se félicite bien évidemment de la présence de ce poste de coordination, occupé par une oyonnaxienne d'adoption certes, mais de longue date, et qui connaît bien les acteurs politiques, culturels et pédagogiques de la commune.

---

<sup>109</sup> Dans un premier temps, Françoise COLLET eu droit à 3H supplémentaires et aucune décharge pour assurer cette fonction. Elle assure cette année un demi service d'enseignement mais est aussi formatrice à la MAFPEN. Il est bien évident que son rôle dans la coordination d'une opération de la taille de celle de la Semaine littéraire l'oblige grandement à déborder de ces horaires.

C'est Alain CLAUDE, alors directeur du Centre culturel, qui avait été pressenti par l'Inspection académique de BOURG-EN-BRESSE pour mettre en place ce Service éducatif, à la jonction d'un équipement culturel tout neuf et d'une population scolaire très importante, assez éloignée pour une bonne part des pratiques culturelles offertes par le Centre. Pour la Municipalité, ce service est la concrétisation harmonieuse des volontés de plusieurs partenaires, dont la Ville. Pour Pierre CHANAL, l'objectif est de *"mener avec les enseignants et les enfants des projets à caractère fédératif autour de thèmes généraux ressortissant de la Culture"*. Partant de l'idée qu'un adulte n'a d'intérêt pour le Culturel que s'il y a goûté dans son enfance, il compte sur l'action du Service éducatif et du Centre culturel pour *"favoriser au maximum l'approche de la Culture au sens très large du terme par le milieu scolaire"*. Le Maire adjoint insiste sur sa conception d'une globalité de l'approche : ce sont les pratiques culturelles dans leur ensemble qu'il faut rendre accessibles aux enfants, la lecture et l'écriture n'en étant qu'un volet. Il est partisan de développer des stratégies de séduction (expositions interactives, jeux et concours en tous genres) pour amener à de réelles pratiques culturelles capables de concurrencer la culture télévisuelle.

Ce Service éducatif est le seul de son espèce dans l'Ain, les autres étant rattachés soit à la conservation d'un musée soit à un théâtre comme à BOURG. Son objectif central est en quelque sorte didactique : former les enfants et les jeunes à une vie culturelle, les habituer à se rendre dans le Centre de manière individuelle, réduire une distance culturelle et créer un "habitus" en quelque sorte.

Dans un premier temps, les contacts furent renforcés avec le secondaire, notamment en direction du lycée ARBEZ-CARME, très ouvert vers les secteurs de l'industrie et du commerce mais beaucoup moins vers le secteur culturel. Une exposition sur Roger VAILLANT fut installée au CDI du lycée et ouverte aux visites d'autres établissements ainsi qu'au grand public. Dans le même temps germait l'idée de travailler sur les difficultés propres aux élèves de 3<sup>e</sup>, qui, s'ils arrivent petit à petit à assurer des résultats scolaires moyens, se trouvent souvent relativement noyés à l'arrivée en seconde, à cause notamment de leurs difficultés en français. L'idée de décloisonnement entre les établissements et de "passerelles" entre collèges et lycées, établissements secondaires et Centre culturel prenait en 1990 la forme d'une première Semaine littéraire, sur le thème de Jean GIONO. En conclusion de

cette première manifestation la Municipalité proposait de continuer le projet sous forme de biennale, ce qui fut fait en 1992 avec la deuxième **SEMAINE LITTERAIRE** sur le thème des terreurs enfantines et des inquiétudes adolescentes : **“Qui a peur des grands méchants livres ?”** qui s'est tenue à OYONNAX du 23 au 28 mars 1992 et dont nous détaillerons les manifestations dans le chapitre suivant.

Avant 1990 toutefois, d'autres projets avaient été menés à bien par le Service éducatif : nous avons déjà mentionné l'organisation d'une Antenne du Salon du livre de jeunesse à l'automne 1989; il y en eut d'autres. Mais en dehors des projets d'envergure, le Service éducatif assure au quotidien les relations du scolaire avec le Centre culturel : programmation de films en relation avec tel programme d'histoire ou de langues, recherche d'une mise en scène théâtrale de telle oeuvre au programme, soutien logistique pour un spectacle programmé par un collège, programmation musicale avec le Conservatoire, etc. Répondre aux propositions et souhaits des enseignants en matière d'action culturelle constitue donc un premier volet de l'action menée par Françoise COLLET, le deuxième étant l'information et la diffusion précise de la programmation du Centre. Enfin un autre volet se dessine de plus en plus, à mesure que la mission de coordination du Service se développe en direction de manifestations fédératrices comme LA SEMAINE LITTERAIRE : celui de la Formation. En effet, les enseignants répondent de plus en plus présents aux propositions de travail inter-établissements, mais les compétences en matière de réflexion d'équipe, recherche d'actions transversales, rédaction de projets et demandes de subventions ne sont pas encore partagées par tout le monde. *“Certains adultes”,* dit Françoise COLLET, *“se sentent infantilisés dans l'Education nationale et c'est tout un apprentissage aussi pour eux que de participer à ce nouveau genre de travail”*. Les compétences en matière d' **ECRITURE** proprement dite, écriture qui est au coeur du projet de SEMAINE LITTERAIRE, étaient aussi, bien entendu, perfectibles... *“ Je me suis rendue compte que bien des gens souhaitaient que leurs élèves écrivent, mais n'avaient pas eux-mêmes de pratique d'écriture, ou tout au moins il y a très longtemps qu'ils les avaient oubliées”*.<sup>110</sup>. Un stage de formation ZEP est ainsi organisé à l'automne 91 avec l'intervention d'une formatrice de la MAFPEN et qui constituera le réel lancement de la deuxième SEMAINE LITTERAIRE.

---

<sup>110</sup> COLLET, Françoise. Entretien.

#### **4.2.4 LA SEMAINE LITTERAIRE. UN AMBITIEUX PROJET INTER-ETABLISSEMENTS ET INTER-PARTENARIAL :**

La première Semaine littéraire en 1990 avait eu pour objectif le renforcement des liens entre les établissements secondaires de la Ville, collèges et lycées. La deuxième devait se fixer comme but de renforcer la liaison entre écoles maternelles, écoles primaires et collèges par le biais de la lecture et de l'écriture. D'ailleurs officiellement le projet s'intitule "**LIRE, ECRIRE, de la Maternelle au Collège**" et la SEMAINE LITTERAIRE n'est qu'un volet de l'opération, sa phase d'aboutissement collectif, convivial et médiatique si l'on peut dire. Dans l'introduction de la présentation du projet on peut lire :

*"Ils s'appellent Roman, Laetitia, Kim, Sophie, Youssef, Omer ou Fatima. Ils ont deux ans ou bien quinze, toutes leurs cultures à échanger, et la langue française pour les rapprocher. Le pari est donc lancé : que cette langue devienne aussi un véhicule du plaisir de dire, de lire, d'écrire. Alors à Arbent, Oyonnax ou Bellegarde, du mois d'octobre au mois de mars, les uns découvriront les sorcières, les loups et les ogres des contes; d'autres retrouveront dans les livres les héros qui leur ressemblent. Enfin spectateurs et auditeurs avertis, ils deviendront illustrateurs, conteurs et écrivains."<sup>111</sup>*

Le projet a pris rapidement la tournure d'une vaste opération inter-établissements<sup>112</sup> piloté par le Service éducatif, lui-même renforcé par un groupe de pilotage composé de représentants des différentes structures partenaires du projet<sup>113</sup>. A ce titre, la Bibliothèque a détaché la responsable de la section jeunesse, Lorette BOUDIER, pour suivre le projet de bout en bout. Martine BESACIER a également participé à sa mise en place en fonction de ses disponibilités. L'opération s'est déroulée d'octobre 1991 à mars 1992. Elle n'est pas encore terminée au moment de la rédaction de ce mémoire puisque tous les textes produits ont fait l'objet d'un premier jury en juin, en vue d'aboutir à une ou plusieurs publications. Le travail éditorial doit

<sup>111</sup> in **ZEP**, journal de liaison des ZEP de l'Académie de Lyon, n° 1, décembre 1991.

<sup>112</sup> 16 établissements touchés, dont 7 écoles maternelles, 6 écoles primaires et 3 collèges, soit 2.000 élèves, 50 enseignants et deux documentalistes.

<sup>113</sup> Etablissements scolaires, Services culturels de la Ville: Bibliothèque, cinéma, théâtre, Centres sociaux, Librairie Buffet à Oyonnax.



donc se poursuivre à l'automne 92. Le thème fédérateur de cette opération, qui a donné lieu à un foisonnement de manifestations et de productions de toutes sortes était celui des PEURS, scindé en deux sous-ensembles : **“Peurs enfantines”** et **“Inquiétudes adolescentes”**, permettant ainsi à tous les âges de s'y retrouver.

Le stage ZEP de l'automne 91 a été de l'avis de tous le véritable temps de lancement de l'opération. Bien entendu les montages de dossiers financiers étaient déjà réalisés.<sup>114</sup> Lors du stage, les participants<sup>115</sup> se sont mis en condition d'écriture mais aussi de travail d'équipe : des “doublettes” se sont créées, souvent par affinités, qui ont conduit à des projets en liaison CM2-5°, maternelle-CM2, maternelle-6° etc. Ces échanges ont constitué une des grandes richesses de ce projet, dont les objectifs étaient énoncés ainsi :

*- “Réunir autour des livres, et des pratiques culturelles qui y sont liées, écoliers et collégiens d'une zone défavorisée afin de leur permettre un accès plus facile à l'écrit.*

*- Développer les passerelles école maternelle, école élémentaire, collège.*

*- Remédier aux difficultés en lecture et écriture constatées lors de l'évaluation nationale.*

*- Associer les enseignants de la maternelle au collège pour travailler, et donc se former ensemble.”*

C'est ainsi que, dans le cadre de l'organisation de ces “passerelles”, des “grands” de CM2 sont allés lire à voix haute des contes et des histoires qui font peur à des petits de maternelle. Le conte, traditionnellement abordé dans les programmes de 6° mais pas toujours bien perçu par les élèves, est alors devenu outil pour aller raconter, et écrire, pour

---

<sup>114</sup> Le budget prévisionnel était de 336.000 F. Les financeurs en sont le Service culturel de la Ville, l'Education nationale (notamment à travers les crédits projets d'établissements et crédits spécifiques ZEP ), le DSQ, le FAS et la DRAC. La subvention du DSQ étant la plus importante, le projet se doit, d'après F. COLLET, d'aboutir à une ouverture sur les quartiers, et en particulier au niveau des familles. La publication des textes pourrait remplir cette fonction.

<sup>115</sup> 1 ou 2 volontaires par école, des professeurs, une bibliothécaire, F. COLLET et la formatrice MAFPEN, Maryse DRU.

des plus petits. *“Les grands sont devenus en quelque sorte les tuteurs, les formateurs des petits et se sentaient alors plus responsables”* explique F. COLLET. Dans le même esprit, des élèves de 5° ont mené un projet sur Roald DAHL conjointement avec une classe de CM2<sup>116</sup>. Dans un premier temps, les 5° ont présenté aux CM2 le roman *“Danny, champion du monde”* qu'ils avaient lu et incité les élèves de Pasteur à aller voir le film tiré de cet ouvrage, programmé au Centre culturel. Dans un deuxième temps, ce sont les plus jeunes qui ont présenté aux “grands” la biographie de Roald DAHL *“Moi, boy”*. Ce travail en commun s'est poursuivi par la réalisation d'une exposition sur l'auteur, présentée à la Bibliothèque pendant la semaine littéraire, puis par un atelier d'écriture conjoint qui a abouti à l'élaboration d'une pièce de théâtre, *“La colonie du manoir hanté”*, jouée également pendant la Semaine littéraire au Centre culturel.

Il nous sera bien entendu impossible de rendre compte de tous les projets qui ont été menés pendant ces quelques mois, le projet inter-établissement étant en fait une fédération de petits projets se rattachant tous au thème central *“Qui a peur des grands méchants livres ?”*. Le travail autour des contes, source traditionnelle des terreurs enfantines à exorciser a été à l'honneur, ainsi que les histoires d'ogres et de sorcières, le tout donnant lieu à toutes les formes de réalisations autour du dire, du lire et de l'écrire. Certaines nous ont particulièrement marqués, peut-être parce que nous avons pu rencontrer leurs auteurs ou constater de près la qualité du travail accompli. Ainsi le travail sur Roald DAHL que nous venons de citer, ou la préparation de la rencontre avec Azouz BEGAG par des 4° du collège AMPERE. L'approche du genre biographique et de la recherche d'identité à travers *“Béni ou le paradis privé”* a donné lieu à la réalisation d'une exposition sur l'auteur, accompagnée de magnifiques auto-portraits des jeunes, réalisés en ateliers de dessin et qui pouvaient être vus à la Bibliothèque également. Ou encore les récits courts et percutants sous forme de nouvelles<sup>117</sup> d'une classe de 4°, réalisés à partir d'images-choc choisies par les jeunes. Tout cela n'est, bien évidemment, qu'une petite partie d'un grand ensemble. Le jury, réuni en juin pour prendre connaissance des “productions” n'a pu lire en 3H la totalité des écrits. Certains élèves de 4° avaient même produit de véritables romans-fleuves !

---

<sup>116</sup> Classe de CM2 de Madame BENECH du Groupe scolaire Pasteur Sud et classe de 5° de Madame RENNER du collège Ampère. Il y eut aussi d'autres groupes formés en liaison CM2-5°, par exemple entre le collège J.Rostand et l'école de Nierme.

<sup>117</sup> *“Terreur mortelle”, “Quand ma vie bascula”* etc.

La SEMAINE proprement dite, en mars 1992, a été riche en manifestations de toutes sortes. Outre les réalisations des différents groupes, exposés au Centre culturel ou dans de nombreux autres lieux (écoles, centres sociaux, etc.), de nombreuses spectacles ont eu lieu : pièces de théâtre accueillies<sup>118</sup> ou présentées par les ateliers-théâtre scolaires, films, séances de contes avec Edith MONTEL et Annie KISS. Des rencontres avec Azouz BEGAG et Susie MORGENSTERN ont eu lieu à la Bibliothèque, préparées par de nombreux groupes. Des expositions ont drainé un nombre important d'enfants, en particulier l'exposition "Sacrées sorcières" proposée au Centre culturel par la Maison des enfants de Bordeaux et commentée par une animatrice attachée à l'exposition. Mais, dit Françoise COLLET, *"le contenu importe peu. Certes il faut bien une trame, mais l'essentiel est ailleurs, dans la méthodologie, l'objectif final étant bien de trouver dans la littérature et dans ce qui est fait à l'école des axes de recherche, afin de cerner comment un texte, une exposition, un film, une rencontre avec un écrivain, une pièce de théâtre peuvent devenir pour les jeunes des outils culturels."*<sup>119</sup>

La Bibliothèque a pour sa part joué son rôle "d'outil", de lieu d'accueil d'auteurs, d'expositions et de rencontres diverses mais aussi de lieu d'animation. Au départ, l'équipe ne pensait pas avoir les forces de s'investir vraiment dans ce projet. Mais peu à peu les choses se sont faites et les bibliothécaires, en particulier Lorette BOUDIER de la Section jeunesse, se sont retrouvées embarquées dans un projet qu'elles ne regrettent pas, même s'il a parfois été lourd. Elles ont accueilli 35 classes entre octobre et mars, initié une dizaine de collégiens au travail en bibliothèque à raison d'une demi-journée par semaine pendant 3 mois et fait circuler dans les classes de nombreuses séries de livres. Une bibliographie a été réalisée sur le thème des peurs. Pour la Bibliothèque qui n'a pas de budget d'animation propre, cette opération a représenté une émulation certaine et crée des désirs; désir de travailler autrement et de renouveler les accueils de conteurs ou d'écrivains.

---

<sup>118</sup> "Les 40 ogres", d'après "La rose rouge" de Rabah BELAMRI dans une mise en scène de Amid Beriouni et Rafik Harbaoui et "Elephant man" par la compagnie "Sortie de route".

<sup>119</sup> Françoise COLLET, entretien.

## 4.3. VAULX-EN-VELIN

### 4.3.1. UNE VILLE. UNE CONVERGENCE DE DISPOSITIFS ET D'INITIATIVES

VAULX-EN-VELIN fait partie de la banlieue Est de Lyon et compte 45.000 habitants répartis dans plusieurs quartiers bien distincts à fort caractère identitaire. **Le Bourg** est le centre historique de la commune et offre l'aspect convivial d'un village. **La ZUP** rassemble deux énormes sous-quartiers : **le Mas du taureau** et **l'Ecoin-Thibaude**, lieux de forte concentration d'habitat social, d'établissements scolaires et d'équipements de toutes sortes. Au nord, **la Grappinière** est la plus vieille cité d'HLM de la ville. Coupé du reste de la commune par le canal de Jonage, **Le Sud** a sans doute parmi tous les quartiers l'identité la plus forte : lieu d'implantation des industries textiles, il a longtemps hébergé les nombreux immigrés venus renforcer l'activité de ces entreprises, en particulier dans le quartier de **la Soie**. Aujourd'hui, l'activité textile est plus que ralentie mais le quartier a gardé son caractère spécifique, tandis que les problèmes sociaux diminuaient. Tentant de relier les pièces éparses de ce puzzle, **le nouveau Centre** est rassemblé autour de l'Hôtel de Ville, du centre commercial du Grand Vire, du Centre culturel Charlie Chaplin, du Service municipal de la Jeunesse et du Hall des sports. Le renouveau du Centre ville est à l'ordre du jour pour la Municipalité d'union de la gauche menée par le Maire et conseiller général communiste Maurice CHARRIER. Les élus se félicitent de la création récente par la COURLY et la Ville d'une société d'économie mixte<sup>120</sup> chargée de l'aménagement du Grand Vire<sup>121</sup>. Cette "première" est pour eux significative car le pouvoir de décision municipale dans un dossier d'urbanisme est ainsi préservé grâce à cette procédure.

A VAULX-EN-VELIN, les événements tragiques de 1990 sont encore très présents. Au début d'octobre 90, Thomas CLAUDIO, jeune

<sup>120</sup> Dont les actionnaires sont les partenaires publics de la charte du DSU.

<sup>121</sup> Une des urgences est notamment l'ouverture d'une nouvelle grande surface dans le Centre commercial. Le magasin AUCHAN qui en constituait le pôle économique principal a fermé ses portes brutalement au printemps 1992.

harcèlent les forces de l'ordre débordées; on fait appel aux CRS, qui mettent trois jours à maîtriser la situation. De nombreux commerces du centre commercial du Mas brûlent et à VAULX-EN-VELIN c'est l'état de choc et la stupeur, d'autant, dit Adil JAZOULI, "*que cette ville passe pour une bonne élève des dispositifs publics du développement social*"<sup>122</sup> et que le Mas du Taureau avait fait l'objet de soins particuliers. On venait d'y aménager une galerie commerciale, une bibliothèque, une halte-garderie et un superbe mur d'escalade le long de l'une des tours du quartier. Lors de nos stages au printemps 1992, le Centre de vie du quartier du Mas nous a frappé par son aspect original, convivial et bigarré. Rénové après les événements, il se rassemble autour de commerces de qualité, d'un axe de circulation et de communication à taille très humaine et d'une place incroyablement animée les jours de marché, où se côtoient les races et les cultures les plus diverses. La nouvelle bibliothèque Georges PEREC, agrandie et transformée en 1991, ouvre de plein pied sur un côté du Centre commercial et contribue grandement à la qualité de la vie et de la communication dans ce quartier difficile. "*La Bibliothèque a toujours été un lieu sécurisant dans le quartier, à la fois lieu-refuge, lieu de référence et lieu de mémoire du quartier*" dit Marie-Jeanne BERGEAULT, responsable de la Section jeunesse de la Bibliothèque de VAULX.

Il serait faux de dire qu'après les événements tout a repris comme avant. Après des phénomènes d'une telle gravité, un changement s'imposait dans les façons de travailler des acteurs de terrain. Ainsi les GIP, groupes inter-partenariaux de quartier, sont nés fin 1990 du constat suivant : les conseils de quartier, qui étaient devenus mensuels et réguliers sur l'ensemble de la Ville à partir du début 1990, comptaient presque autant de représentants des institutions que d'habitants; les institutionnels avaient fini par se servir des conseils de quartier comme lieu de débat. Initié par le Service Etudes et programmation de la Ville et son directeur Jocelyne BEARD, un GIP fut donc créé dans chaque quartier pour assainir cette situation et parce que la nécessité de travailler en commun s'imposait, compte-tenu des difficultés rencontrées par chacun<sup>123</sup>. Leur but est aujourd'hui de préparer les conseils de quartier, mais aussi d'échanger entre les professionnels et de mettre en place les actions transversales qui font partie depuis de longues années des

<sup>122</sup> JAZOULI, op. cit. p. 150.

<sup>123</sup> Les principaux partenaires en sont : enseignants, techniciens territoriaux ( dont personnels petite-enfance, bibliothécaires ), offices d'HLM, associations semi-professionnelles, travailleurs sociaux.

pratiques des acteurs éducatifs, sociaux et culturels de VAULX-EN-VELIN. Le Maire est persuadé que sa commune recèle des *“trésors de vitalité”* et que *“c’est certainement parce que le quotidien nous agresse que la vitalité y est ici plus éclatante. Individuellement ou collectivement, l’envie de s’en sortir nous aiguillonne tous”*<sup>124</sup>. Les GIP sont un maillon important de la procédure DSQ, qui concerne l’ensemble de la commune de VAULX, et servent dans certains cas de substitut au travail de ZEP, puisque les mêmes partenaires s’y retrouvent.

La Ville de VAULX mène depuis longtemps une réflexion doublée de nombreuses actions autour de la lecture et de l’écriture. La politique offensive de la Bibliothèque se conjugue avec les efforts des autres services municipaux<sup>125</sup>, et en particulier du Service scolaire. Force de réflexion, ce Service monte et propose très régulièrement des projets autour de la lecture et de l’écriture, en partenariat fréquent avec la Bibliothèque. Il emploie des intervenants privilégiés et spécialisés, comme Pierre THOME, animateur d’ateliers d’écriture ou le poète Roland TIXIER. Les projets menés à bien dans ce cadre donnent souvent lieu à des expositions dans les bibliothèques.

A l’initiative de René BEAUVÉRIE, élu aux affaires scolaires, la Ville a jeté les bases récemment d’un DISPOSITIF DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE, qui comporte plusieurs volets dont la création d’un **Observatoire de la réussite scolaire** et d’une **Commission lecture-compréhension**, animée par Marie-Jeanne BERGEAULT. Nous reviendrons sur cette Commission que nous avons choisi de développer en tant que projet concerté.

**L’Observatoire** quant à lui effectue un travail de recueil de données à la fois quantitatives et qualitatives<sup>126</sup> au niveau de la scolarité, dans le but de fournir de l’information aux différents partenaires intéressés.

---

<sup>124</sup> CHARRIER, Maurice. in VAULX-Nouvelles, juin 1992. Il s’agit du journal d’information du Maire et de la majorité municipale. Il existe en outre la revue VAULX-Magazine, journal d’expression de la pluralité vaudaise ainsi que Table ronde, journal édité par quartier dans le cadre du DSU et qui donne la parole aux habitants, et Contacts, le journal des jeunes vaudais édité par le Service municipal de la jeunesse. Sans doute en avons-nous manqué, mais l’impression d’ensemble est déjà celle d’une richesse dans la communication.

<sup>125</sup> Service de l’enfance, Service de la petite enfance, Service de la Jeunesse

<sup>126</sup> Par exemple sur la réussite des enfants vivant dans des familles mono-parentales (qui ne sont pas forcément déstructurés, ou en échec, comme on entend souvent), sur l’évitement scolaire etc.

Sa mise en place sur VAULX a été faite en partenariat entre la Ville et l'Education nationale, sous la responsabilité du Rectorat. Il est dirigé par Gilbert BLANC, par ailleurs directeur du CIO de VILLEURBANNE et de VAULX, secondé par Farid ADJAD, psychosociologue. Lorsque les événements éclatent en 1990, la Charte d'objectifs DSU vient d'être signée entre Ville, COURLY, Etat et région, entraînant tout un ensemble de perspectives nouvelles au niveau de l'urbanisme, des transports, de la culture, des loisirs et de l'école. Lorsque, après octobre 90, le dispositif partenarial se développe, l'école est mise au rang des priorités, d'autant que toute la commune est classé en ZEP et constitue un ensemble en grande difficulté sociale. Mais c'est dans un premier temps essentiellement au niveau primaire que les difficultés sont traitées. Dans ce contexte, le projet de l'OBSERVATOIRE intervient pour connaître davantage ce qui se passe dans cette zone, et surtout en ce qui concerne la scolarité secondaire. C'est d'ailleurs un dispositif qui est présent dans les textes de relance des ZEP et que chaque zone est invitée à mettre en place. A VAULX, il fait partie du dispositif éducatif local que la Ville a essayé de mettre en place, à côté du partenariat avec le CIO et de la Fédération de ZEP.

#### **4.3.2. LE CONTEXTE DES ZEP A VAULX-EN-VELIN**

Le territoire de la commune est séparé en 4 zones datant de 1981 et gravitant autour des 4 collèges de VAULX : H.BARBUSSE, LES NOIRETTES, P.VALDO ET J.DUCLOS. Un 5° collège, situé sur le territoire de VILLEURBANNE, recrute à 65% des jeunes du quartier de la Grappinière. Les bibliothécaires en particulier ont de fréquents contacts avec ce collège, situé non loin de la Bibliothèque G. PEREC. En seconde, les jeunes doivent se rendre au lycée à VILLEURBANNE, situation qui devrait être améliorée prochainement par la construction d'un lycée d'agglomération sur la commune de VAULX. *"Peut-être dans une ville de 45.000 habitants les jeunes ont-ils le droit de faire des études normales?"* questionne Gilbert BLANC, motivé depuis des années par ce projet. Au départ, l'idée s'est imposée, poussée par le dynamisme de la Ville et d'associations locales comme par exemple SOS Racisme. Si statistiquement le projet n'a pas été jugé indispensable, il a fini par être accepté comme élément essentiel de la restructuration urbaine de l'agglomération.

Dans les deux zones que nous avons pu approcher d'un peu plus près, qui sont H. BARBUSSE et LES NOIRETTES, la maîtrise de la langue écrite et orale fait partie des points-force du projet. Dans la zone des NOIRETTES, un axe socialisation et un axe insertion professionnelle des jeunes complètent le projet de zone. La principale adjointe du collège, Martine TAUTZIG, est la cheville ouvrière de la tentative de fédération des 4 ZEP de la commune, ce qui n'est pas toujours chose facile car la logique d'autonomie des établissements continue à être relativement prégnante. De plus, la cohérence des secteurs éducatifs primaire et secondaire est encore en construction; le réseau est vaste, si l'on considère que la commune ne compte pas moins de 22 groupes scolaires.

Au collège des NOIRETTES, le partenariat est vécu quotidiennement avec de nombreux partenaires. En 1991, Martine TAUTZIG et la documentaliste, Annie SPAGNOLO, qui est aussi coordinatrice de la zone ont monté avec la Bibliothèque un projet fort autour de la Ville intitulé "**En-quête d'espace**", sur lequel nous reviendrons. La même année, un travail sur le conte a été mené au niveau de tous les établissements de la zone, qui a abouti à différentes productions : conte mis en diapositives, en musique, conte joué, conte écrit et illustré, conte filmé, conte exposé enfin à la Bibliothèque devenue lieu d'accueil de tout ce matériau et de tous les enfants créateurs.

Le projet de zone H. BARBUSSE comporte comme premier axe celui de la lecture-compréhension. Le responsable de la zone, M.ROLLIN, qui est aussi principal du collège, trouve que cet axe vit encore un peu trop en pointillé, malgré quelques bons projets réalisés dans tel ou tel groupe scolaire<sup>127</sup>. Il y a 2 ans, le collège a engagé une formation centrée sur l'aide aux devoirs, animée par un formateur de la MAFPEN. Ouverte aux partenaires extérieurs, cette formation a pour objectif de fédérer les différents groupes ou associations engagés dans une action d'aide aux devoirs sur le secteur du collège et de proposer une aide pédagogique et méthodologique précise. Cinq membres du personnel de la Bibliothèque suivirent cette formation la première année, à côté d'étudiants, d'enseignants ou de travailleurs sociaux; une bibliothécaire se propose de terminer la formation, qu'elle juge

---

<sup>127</sup> en particulier à l'école Anatole France où se pratique la pédagogie Freinet et à la maternelle Youri Gagarine. Nous détaillerons un peu plus le projet de cette école maternelle, mené en direction des parents avec la Bibliothèque dans le cadre de la Commission lecture.



intéressante et importante pour sa pratique professionnelle. Ce projet est un exemple du partenariat "au quotidien" vécu par les bibliothécaires de VAULX et leurs collègues de l'Education nationale, dont nous allons à présent esquisser les grands axes.

### **4.3.3. LA BIBLIOTHEQUE MUNICIPALE OU LE PARTENARIAT AU QUOTIDIEN**

La Bibliothèque municipale rassemble en 1992 cinq équipements répartis sur l'ensemble de la commune et un **BIBLIOBUS**, basé dans les locaux du Mas du Taureau et dont la gestion des ses trois sections ( adultes, adolescents et jeunesse ) est assurée par Marguerite BACKES, responsable de la Section adultes-ados. La plus ancienne bibliothèque est celle du **Bourg**, qui accueille adultes et adolescents dans des locaux étroits mais pittoresques situés dans le village. En 1976 était crée après la bibliothèque des Noirettes, ancêtre de l'actuelle **Bibliothèque centrale G. PEREC**<sup>128</sup>, celle de **l'Ecoin-sous-la-Combe** dans des locaux collectifs (L.C.R.) de la ZUP. Ces deux équipements abritaient des Sections jeunesse, considérées comme prioritaires par la Municipalité d'alors. La bibliothèque de l'Ecoin, ayant subi des avatars pendant les événements de 1990, a été fermée comme la Centrale jusqu'en novembre 91. Un autre local a été recherché, et trouvé provisoirement dans 2 classes du groupe scolaire MAKARENKO, en attendant la construction d'un nouvel équipement prévu dans le cadre de la charte de DSU. La nouvelle bibliothèque ouverte en décembre 91 doit à présent se reconstituer un public, qu'elle a perdu en partie en raison de sa nouvelle implantation<sup>129</sup>. En 1978 naissait dans le Sud la bibliothèque **La Fontaine**, avec 3 sections. Le personnel a réalisé depuis de longues années un travail inter-partenarial spécialement important dans ce quartier où les conditions de vie ont été longtemps très difficiles. Après la création en 1981 de **la Grappinière**, bibliothèque jeunesse intégrée au Centre social

<sup>128</sup> La bibliothèque des Noirettes, première section jeunesse de Vaulx, a fonctionné de 1974 à 1988. A cette date elle a été intégrée à la bibliothèque G.Perec, qui s'ouvrait au coeur du nouveau Mas du Taureau et remplaçait l'ancienne bibliothèque du Mas (qui comportait une Section adultes et une Section adolescents).

<sup>129</sup> Situé "en pied d'immeubles" au coeur du quartier, cet équipement était très fréquenté (850 enfants inscrits, contre 468 aujourd'hui). Maintenant les enfants ont une rue à traverser, qui les mène dans un "autre quartier", pourtant très voisin. Mais on sait ce que les pratiques peuvent avoir de fragile si la distance culturelle se double d'une distance spaciale. La situation dans un groupe scolaire n'est sans doute pas non plus idéale...

d'un quartier au patrimoine bâti vieillissant (où s'étaient déroulés les rodéos et les affrontements en 1981), c'est la Bibliothèque G.PEREC qui est le dernier-né des équipements vaudais en matière de lecture publique.

Si la bibliothèque elle-même n'a pas trop directement souffert des incendies de 1990, ses locaux et ses fonds étaient dans un très piètre état au lendemain des événements : salles noircies par les fumées, ouvrages à nettoyer intégralement, murs fissurés, toiture endommagée, etc. La totalité des fonds et des personnels se sont donc transportés dans un local provisoire de la zone industrielle, où la saisie informatique a pu commencer (logiciel TOBIAS). Fin 91, la Bibliothèque a réouvert ses portes en prêt informatisé avec une extension au niveau des locaux : des salles de travail pour enfants, adolescents et adultes sont venu enrichir l'offre de la bibliothèque, portant la surface totale de cet équipement à 1.500 m<sup>2</sup> (comprenant le garage du Bibliobus ainsi que des locaux de travail interne, réintégrés par les équipes en mars 92 et où se déroule la quasi-totalité du travail bibliothéconomique et technique).

Les salles de travail fonctionnent depuis décembre 91 pour les jeunes et les adolescents, encadrées et surveillées (ainsi que les salles de lecture) par de jeunes étudiants masculins âgés de 20 à 25 ans et issus de l'émigration. Vacataires, ils sont présents lors de toutes les plages d'ouverture de la bibliothèque G.PEREC (16H) et assurent une qualité de présence et de communication avec les enfants et les jeunes qui nous a fortement impressionnés<sup>130</sup>. En outre, des animateurs viennent le mercredi, le samedi et certains soirs de la semaine de 16H 30 à 18H 30 proposer des animations aux enfants, qui se déroulent dans une salle spécifique et tournent souvent autour du livre, de l'écriture et des arts plastiques, qui est un secteur particulièrement développé à VAULX dans le cadre du Service de l'enfance. Ce genre d'activité, préparé en collaboration avec les bibliothécaires, se déroule également à la bibliothèque de la Grappinière et à celle de La Fontaine. C'est Marie-Jeanne BERGEAULT qui a en charge la coordination de la Section jeunesse de la Bibliothèque municipale. Cette direction

---

<sup>130</sup> Ils sont 4 à intervenir à la bibliothèque Perec. Cette forme de médiation autour de l'accueil, de la communication et de l'aide aux devoirs se fait également à la bibliothèque de l'Ecoin et de La Fontaine. Elle résulte en grande partie des questionnements et du travail de recherche fait par Marie-Jeanne BERGEAULT dans son mémoire de DESS sur l'accueil des populations en difficulté socio-économiques, culturelles mais aussi personnelles dans les bibliothèques.

collégiale (Marguerite BACKES, Marie-Jeanne BERGEAULT ) s'articule par l'intermédiaire du responsable du Service culturel avec M. COMMARET, élu à la Culture de VAULX-EN-VELIN et l'ensemble de la Municipalité.

Le personnel des bibliothèques est rompu depuis de longues années au travail de partenariat, notamment dans le cadre des ZEP et plus récemment du DSU. Les conservateurs ou les bibliothécaires assistent aussi souvent qu'ils le peuvent aux réunions de zone, aux Conseils de quartier<sup>131</sup> ou aux Groupes inter-partenariaux de quartier. Il est vrai que la fermeture de la Bibliothèque pendant un an suite aux évènements et en raison de l'informatisation a ralenti quelque peu cette dynamique et que certaines relations restent à reconstruire. Mais il a semblé à l'observateur extérieur que nous avons été que le contexte local et ses importantes difficultés, ainsi que la volonté municipale et la qualité des acteurs engagés sur les terrains, ont fait en sorte qu'à VAULX des dispositifs de régulation et de prévention se sont mis en place avant de nombreux autres lieux. Les ZEP ont déjà derrière elles 10 ans d'expérience, ce qui se perçoit nettement dans les contacts que nous avons pu avoir : le travail entre partenaires, et en particulier entre la Bibliothèque et les écoles est pour beaucoup de professionnels que nous avons pu rencontrer une évidence et une nécessité.

L'équipe des bibliothécaires nous a frappé par sa fidélité et son ancienneté : la presque totalité de ses membres est là depuis très longtemps, beaucoup habitent VAULX et entretiennent avec le tissu social local des relations de proximité et de familiarité, renforcées par les actions menées en partenariat depuis des années. Cependant, à côté d'une grande motivation et d'un engagement énergique, une certaine lassitude et un besoin de recentrage nous ont semblé perceptible chez certains membres de l'équipe, ce qui semble parfaitement naturel après les mois difficiles que vient de vivre la Bibliothèque. Le souhait d'un débat de fond sur le nécessaire équilibre entre travail interne et travail de médiation se fait sentir chez certaines bibliothécaires. La cohérence éducative à adopter avec les jeunes est également questionnée. Les responsables elles-même sont tout-à-fait conscientes de la difficulté qu'il y a à "tenir" dans la durée à des postes qui nécessitent une grande disponibilité psychologique et morale. La présence d'un médiateur formé serait peut-être une aide pour l'analyse de ce qui se

---

<sup>131</sup> Au Mas du Taureau, les Conseils se déroulent dans les locaux de la Bibliothèque.

passé dans les salles de lecture et la réflexion sur l'attitude à adopter avec les enfants et les jeunes en difficultés.

Le travail de recherche mené depuis quelques années par Marie-Jeanne BERGEAULT a mis en lumière des données essentielles concernant les pratiques des enfants vivant dans un environnement affectif et social difficile et qui sont en voie d'acculturation et en danger de perte de leur culture d'origine (déculturation). Sa recherche a porté sur ce qui, dans un contexte tel que celui de la ZUP de VAULX ***“interroge l'identité d'une bibliothèque en tant qu'institution et sur les mesures à mettre en oeuvre pour faciliter le passage de lecteur précaire à celui de lecteur confirmé dans les prémices d'un cheminement culturel”***<sup>132</sup>. Pour Marie-Jeanne BERGEAULT, l'identité des bibliothèques implantées dans ces contextes est à redéfinir profondément en fonction de la perception qu'en a cette catégorie d'enfants :

*“Il est évident que pour eux la bibliothèque a tout autant une fonction éducative, socialisante, qu'une fonction culturelle (...) Une certaine qualité de l'écoute permet de percevoir ce qui est “signifiant” dans les propos, les silences ou les comportements des enfants. Les particularités de ces bibliothèques se situent du côté de l'indiscernable : elles “parlent” en d'autres termes de la bibliothèque (...) : lieu symbolique, lieu affectif, lieu “transitionnel” (lieu différent et proche de l'espace familial) où certains enfants portent leurs difficultés d'être de façon déroutante.”*<sup>133</sup>.

Réda CHAMCHAM<sup>134</sup>, citée par Marie-Jeanne BERGEAULT<sup>135</sup> éclaire ainsi ce processus:

*“La relation à l'espace devient alors une relation objectale, un objet d'amour et de haine. Ce qui fait que l'institution se trouve détachée du rôle qu'elle s'est déterminée et n'est pas utilisée suivant la fonction qu'elle s'est donnée et que les adultes appuient. L'enfant*

<sup>132</sup> BERGEAULT, op. cit., p.6.

<sup>133</sup> ibid.

<sup>134</sup> CHAMCHAM, Réda. *Perception et appréhension de l'espace social chez l'enfant. Espace de transition - Espace transitionnel*. Université Lumière Lyon 2, p. 60. Ce processus est étudié en référence à WINNICOTT.

<sup>135</sup> BERGEAULT, p.16.

forme d'actions ou de projets ponctuels plus construits. Ils sont bien souvent fonction des relations nouées avec les équipes pédagogiques en place et les documentalistes en sont des partenaires et des relais évidents. Marguerite BACCES insiste sur le fait que aller sur le terrain scolaire permet de toucher **tous** les enfants, donc de mordre éventuellement sur la frange de ceux qui n'ont pas de pratiques lectorales réellement installées.

Parmi les actions les plus innovantes qui ont été mises en place en direction de l'école primaire ou des collèges, nous avons retenu un travail autour du **CONTE** et un autre autour du **ROMAN**, que les bibliothécaires des deux sections ont "rôdé" au fil de nombreuses années de recherche. Il s'agit dans les deux cas d'interventions minutieusement préparées, le plus souvent avec les enseignants, et qui proposent à la fois une approche didactique, culturelle et ludique. Le "module" sur le CONTE se compose de plusieurs interventions théoriques faites par un tandem de bibliothécaires-conteuses mais aussi de séances de "racontage" et de lecture ou de création de contes par les enfants. Ce travail est très demandé par les enseignants de 6° et de 5° et la Bibliothèque n'est pas en mesure de répondre à toutes les sollicitations. Le "module" sur le ROMAN est du même ordre : l'approche pédagogique du genre romanesque voisine avec les moments d'écoute-plaisir, de travail sur le texte ou d'écriture. Cette animation aussi a beaucoup de succès auprès des enseignants car les bibliothécaires savent visiblement y jouer un rôle original sans pour cela remettre en cause celui de l'enseignant, qui est bien sûr partie prenante de la préparation.

Pour l'année scolaire 1992-93, les bibliothécaires et les documentalistes des collèges de la Ville ont un nouveau projet de collaboration. Il s'agit de développer une cohérence de travail entre professeurs de français, CDI et Bibliothèque afin de mieux répondre à la demande des enfants. Une fiche navette devra être établie par chaque enseignant volontaire, qui portera des indications sur le contenu du projet ou des thèmes abordés en cours ainsi que sur les documents lus ou à lire et le niveau de la classe. Cette fiche sera complétée par les réponses ou les suggestions des documentalistes et des bibliothécaires et servira d'organe de communication et d'échange. Cette collaboration pourrait s'enrichir de concours-lecture et de présentation de livres par les jeunes des collèges à la Bibliothèque.

Du fait de la fermeture des bibliothèques, dont les activités d'animation étaient au printemps 92 en phase de remise en route, ainsi que des dates assez tardives de nos stages à VAULX, il nous a été impossible de participer ou d'observer des projets concertés de manière aussi précise que nous aurions désirés. Nous rendrons compte malgré tout de deux projets qui sont à notre avis très intéressants et représentent un bon exemple de travail interpartenarial mené dans sa dimension locale.

#### **4.3.4. DEUX EXEMPLES DE PROJETS CONCERTES : LA COMMISSION LECTURE ET LE PROJET "EN-QUETE D'ESPACES"**

##### **4.3.4.1 La COMMISSION LECTURE :**

Comme nous l'avons indiqué précédemment, La COMMISSION LECTURE est un des volets du Dispositif de la réussite scolaire mis en place récemment par la Ville et l'Education nationale. Elle existe depuis juillet 91. C'est Marie-Jeanne BERGEAULT qui a été chargée par la Ville de sa mise en place et qui en assure la coordination. Il s'agit d'un groupe pluri-disciplinaire restreint, dont les participants sont quelques enseignants, dont un principal de collège et plusieurs directeurs d'école, la Responsable du Centre de ressources de VAULX, l'Observatoire de la réussite scolaire, le service Etudes et programmation et le Service scolaire de la Ville ainsi que des bibliothécaires. Les objectifs de cette Commission sont les suivants : essayer de mettre en place dans le cadre du Dispositif de la réussite scolaire une **COHERENCE** et une **COMPLEMENTARITE** par rapport au livre, à la lecture et plus globalement à l'ensemble des pratiques culturelles sur la Ville. Ceci implique une sérieuse réflexion théorique, mise en pratique par des actions concrètes. A terme, la Commission souhaite l'élaboration d'un PLAN-LECTURE qui entérinerait la cohérence du réseau dans un souci de proximité entre école, familles et quartier.

Les actions mises en oeuvre dans le cadre de cette commission sont pour le moment au nombre de trois :

- 1) Réalisation d'un ETAT DES LIEUX sur la lecture à VAULX.

2) Mise en place d'un projet de FORMATION DES PARENTS dans une école maternelle

3) Réalisation d'une journée de FORMATION-INFORMATION

L'état des lieux sur la lecture a pris dans un premier temps la forme d'une enquête sur les BCD. A la suite d'une pré-enquête, un cahier des charges a été élaboré et le questionnaire, diffusé au printemps 92, a été le point de départ d'un questionnement et d'une réflexion en cours sur les actions à mettre en place. Des contacts ont été pris avec des universitaires et chercheurs de l'Université de Lyon 2, afin d'enrichir la réflexion sur la méthodologie et les contenus de cet état des lieux.

Le projet de formation en direction des parents de l'Ecole maternelle Youri GAGARINE s'est déroulé au cours du premier semestre 1992. Il a été monté par sa dynamique Directrice, Dominique BLAIN, en partenariat avec Marie-Jeanne BERGEAULT. La bibliothécaire responsable de la Section jeunesse de la Bibliothèque G. PEREC, Noëlle NICOLOSO a également participé au projet, aux côtés des enseignantes de cette école très ouverte sur la littérature de jeunesse et le livre. Ce projet a comporté 5 volets, qui ont été préparés en commun entre la Bibliothèque et l'Ecole :

- 1 **exposition de livres** à l'école pendant une semaine a créé un environnement propice à la prise de contact ou à l'approfondissement du dialogue avec les parents; les bibliothécaires étant présentes à chaque entrée et sortie d'école.

- 2 **rencontres** avec des mères de famille autour des livres de jeunesse, dont une consacrée au thème de la naissance, occasion de paroles proches de la vie de chacune; en même temps le brassage des livres et le plaisir du "racontage" abolit ou du moins amenuise une certaine distance avec l'objet, partie ici intégrante du réseau de sociabilité. Une dizaine de personnes ont participé à ces rencontres.

- 1 **visite en librairie**, où les mères de famille ont choisi des livres, qui ont ensuite été intégrés à la bibliothèque de l'école.

- 1 **séance avec une conteuse**, où des pères, des mères mais aussi des enfants étaient présents.

Noëlle NICOLOSO souligne l'intérêt de ce travail "volontairement modeste" qui se déroule au plus près des gens. La médiation réalisée ici inclut la dimension humaine, l'encrage affectif et sociabilisant et change tout-à-fait certainement quelque chose dans les acquis. Parmi les objectifs de ce projet en effet, l'aspect inter-culturel se voulait essentiel, accueil et respect de la culture "autre" étant signifiés par l'alliance de la tradition orale et de celle de l'écrit.

La réflexion engagée par la COMMISSION LECTURE est d'évidence un reflet de la richesse et en même temps de la difficulté rencontrée par tout travail de partenariat entre institutions différentes. Les deux strates de gestion (Vilie et Education nationale) rendent la mise en place des actions assez complexe, puisqu'aussi bien tout doit être validé par les deux instances. Mais surtout la COMMISSION manque pour le moment de soutien logistique propre (il est apporté par le Services Etudes et programmation) et d'une coordinatrice à temps plein.

#### **4.3.4.2 Le projet "EN-QUETE D'ESPACES"**

Ce projet, qui était "dans l'air" depuis un certain temps déjà, a pu être réalisé en 1991 grâce aux contacts préexistants entre la Bibliothèque, le Collège des Noirettes, le collège H. BARBUSSE et la Compagnie TRAVAUX 12. Marguerite BACKES (Bibliothèque), Martine TAUTZIG (Collège des Noirettes) ainsi que Yves BARBEAU et Christiane HUGEL (Compagnie Travaux 12)<sup>136</sup> en ont été les chevilles ouvrières. Le projet était le suivant : "mener avec un groupe d'adolescents de la cité un double atelier d'ECRITURE et d'ART PLASTIQUE sur le thème de la Ville et de l'espace urbain. Ce projet se réalisera par le biais d'une enquête dont l'objet sera la ville elle-même, reconstituée à travers l'imagerie multiple née de la production en ateliers. Ces productions donneront lieu à une forme théâtrale, interprétée par les participants et présentée au public en juin 1991."

---

<sup>136</sup> Christiane HUGEL est plasticienne et Yves BARBEAU comédien. En mai 92, le dernier spectacle s'inscrivant dans le cadre de "Textes à dire" (projet de plusieurs bibliothèques de l'agglomération lyonnaise) mettait en scène à la Bibliothèque G. PEREC "Les villes invisibles" d'Italo CALVINO, dans un superbe décor de Christiane HUGEL.



Les ateliers hebdomadaires furent menés hors temps scolaire de mars à juin, dans les murs du collège des Noirettes puisque la Bibliothèque était fermée. Le recrutement s'est effectué par l'intermédiaire des collèges et de la Bibliothèque. Douze jeunes de 4<sup>o</sup> et de 3<sup>o</sup> ont participé à ce projet, qui reste très présent dans les souvenirs des deux adolescentes que nous avons pu rencontrer. L'enquête a été réalisée sur tout le territoire de la commune, ce qui a permis dans un premier temps à certains de ces jeunes de la ZUP de découvrir le Sud de VAULX qu'ils ne connaissaient pas du tout. Il s'agissait quasiment d'une enquête policière, les "indices" recueillis prenant la forme de notes ou d'impressions transcrites sur un "carnet d'écrivain", d'objets divers et hétéroclites, de photos multipliant les changements d'échelle, de cadrages et de points de vue, ou enfin de croquis ou de graphiques.

A partir de ce matériau rassemblé, les jeunes ont produits des récits écrits et des réalisations plastiques. Voici 2 extraits des textes de Chafia et de Yasmina :

"Le soleil est encore à l'horizon  
 Eroulement des bâtiments  
 Un univers préhistorique,  
 Fraîcheur de l'eau, branches tombantes  
 Graffitis, pierres, silence, frontières  
 Rouille qui rend tout semblable  
 La lettre qu'on aurait voulu brûler  
 La glace qui fond  
 et les animaux domestiques en liberté  
 Des rires  
 Cela n'avait plus de sens."

"Le chardon pousse dans les pieds du bâtiment.  
 Tout en bleu, nuancier de couleurs.  
 Comme la ruine d'un temple,  
 Entre l'écartement des maisons, des caravanes;  
 La ville glisse.  
 Les petites fenêtres découpées dans l'arrière -  
 - plan deviennent des tableaux.

Craquement des pneus  
 La boucherie du Mas qui s'enflamme;  
 Silence  
 Branches entremêlées les unes aux autres;  
 Dégradé des gris jusqu'au blanc."

Le spectacle présenté en fin d'année au collège des Noirettes s'est déroulé dans l'espace-exposition préparé par les jeunes à partir de leurs créations. Ils ont aussi dit, lu et joué leurs textes, qui parlaient de la ville réelle mais aussi de celle de leurs rêves et de leurs désirs. Un spectacle fort de sens si l'on pense que quelques mois plus tôt leur quartier s'était littéralement embrasé.

Ce projet a été jugé par tous très positif, même si les montages financiers ont été difficiles et si le démarrage et le déroulement des ateliers en ont subi le contre-coup. Toutefois, Marguerite BACCES en souligne bien les limites : *"l'inconvénient de cette affaire, c'est qu'on n'a en aucun cas touché l'adolescent en échec total, ne lisant pas une ligne; on a touché des jeunes qui faisaient déjà pas mal de choses, qui étaient insérés dans la vie sociale."* Bien entendu, cela n'enlève en rien l'intérêt que ce travail a représenté pour les jeunes. Leur désir de renouveler l'expérience en est la preuve. D'ailleurs la Bibliothèque souhaite reprendre l'idée et la retravailler dans un souci d'ouverture plus grande sur les familles et le quartier par le biais des jeunes et de leurs créations.

Avec "EN-QUETE D'ESPACES", nous terminons le tour d'horizon des terrains observés, de leur contexte et des projets menés en partenariat. Nous allons à présent tenter de croiser nos diverses observations avec les propos recueillis lors des entretiens, afin de dégager quelques tendances fortes en ce qui concerne la concertation, les innovations, les motivations des acteurs ainsi que les principaux obstacles susceptibles de freiner l'élaboration de projets réellement concertés.

---

**- 5 -**

**LE PARTENARIAT  
EN QUESTION**

## **5.1. LES MODALITES DE LA COLLABORATION : UNE OUVERTURE INSTITUTIONNELLE REELLE ?**

Lors de notre recherche bibliographique, une constatation d'ordre général s'est imposée à la lecture des ouvrages et articles divers que nous avons pu lire sur les zones d'éducation prioritaire. Alors que dans la majorité des ZEP les projets affirment la priorité de l'axe "Maîtrise de la langue", un nombre extrêmement réduit de compte-rendus de projets ou de propositions d'actions mentionnent clairement la Bibliothèque municipale comme un partenaire potentiel ou effectif. D'autre part, notre expérience personnelle nous portait à croire que le dispositif ZEP était resté pour beaucoup de bibliothèques quelque chose d'assez obscur et lointain, voire quelque peu ennuyeux ou pouvant mettre en danger leur action spécifique autour du livre; celle-ci étant basée essentiellement dans la plupart des cas sur la découverte de la littérature de jeunesse, sur le partage du plaisir de lire (et parfois d'écrire) ainsi que sur le développement de l'imaginaire et de la capacité créatrice. Tout nous portait à croire que le partenariat avec l'Education nationale, largement entré dans les pratiques des bibliothécaires au niveau des relations individuelles ou de petits collectifs (accueil de classes, montage de projet avec 1 enseignant et son groupe grâce à une relation souvent amicale sinon affective entre les adultes, voire collaboration au niveau d'un PAE ou d'un projet d'école) avait du mal à franchir l'étape du partenariat institutionnel tel qu'il s'impose dans le travail de zone.

Il ressortait de ces deux remarques l'hypothèse que les deux institutions<sup>137</sup> vivaient encore sur le mode d'une difficulté mutuelle de reconnaissance. Cette hypothèse s'est trouvée en partie confirmée par nos observations mais fort heureusement il semble que ce ne soit pas une fatalité et que l'avancée soit réelle sur certains terrains. Nous allons l'illustrer en rendant compte des modes de concertation mise en place pour l'élaboration

---

<sup>137</sup> le terme est abusif en ce qui concerne la Bibliothèque municipale qui n'est pas une institution en elle-même mais une partie de l'institution Collectivité territoriale, qui, elle, est reconnue largement et globalement comme partenaire dans les textes comme dans les discours. On peut bien sûr penser que la Bibliothèque est incluse de fait dans cette reconnaissance, mais nous ne l'avons pas vérifié en réalité.

des 5 projets concertés que nous avons particulièrement détaillés précédemment.

La préparation des 5 projets a donné lieu sans équivoque à un certain travail de concertation, c'est d'ailleurs pour cela que nous les avons choisis. Toutefois celle-ci est à affiner en référence à la question du pilotage des opérations. A la question "Qui pilote ?" il peut être répondu :

- L'Education nationale pour le projet KIOSQUES-BOUQUINERIE à VENISSIEUX, et plus exactement les Responsable et Coordonnateur de la ZEP, mais aussi et peut-être surtout une équipe dont le projet est l'enfant (les professeurs de français de P. Eluard)

- La Bibliothèque municipale dans un premier temps pour le projet BCD à VENISSIEUX, puis l'Education nationale dans un deuxième (après refonte du projet)

- Le Service éducatif pour LA SEMAINE LITTERAIRE à OYONNAX, qui appartient à l'Education nationale, travaille en référence et en lien avec la ZEP et le DSU mais aussi avec un équipement qui pèse d'un poids considérable : Le Centre culturel

- La Bibliothèque municipale et l'Education nationale en ce qui concerne les projets COMMISSION LECTURE et "EN-QUETE D'ESPACES"

Si la question du pilotage est essentielle, c'est qu'elle nous semble conditionner le type d'engagement des partenaires dans le montage des projets. Si les collaborations sont fréquentes, le travail réellement en commun pour l'élaboration et le déroulement des projets est plus rare. Nous pensons l'avoir rencontré sur le terrain de VAULX-EN-VELIN mais restons tout de même prudents quand à cette affirmation<sup>138</sup>. Il peut sans doute être dit que l'histoire, la taille et le contexte des projets pèse pour beaucoup dans cet état de fait. Les projets BOUQUINERIE et SEMAINE LITTERAIRE par exemple étaient, avant de devenir des projets fédérateurs, le fruit de la réflexion et des

---

<sup>138</sup> sans remettre en cause bien entendu les déclarations des personnes interrogées. Mais nous n'avons pas pu sur ce terrain faire des observations directes et complètes.

actions de collègues et de groupes d'enseignants spécialement engagés. Il nous a semblé dans les deux cas que les autres partenaires, que ce soit les autres établissements scolaires de la zone ou les bibliothèques, ressentent une certaine difficulté à entrer dans le projet et à y trouver une place spécifique et originale. Ceci est peut-être d'autant plus vrai à VENISSIEUX, où la recherche des enseignants de P.Eluard était particulièrement affinée et novatrice. Sans doute est-ce en partie une question de temps d'adaptation et d'affirmation de la propre identité de chaque partenaire. Mais il ressort tout de même qu'il est assez difficile pour une institution ou un individu porteur lui-même de projet "d'entrer dans le projet d'un autre". La tendance nous a semblé plus à la proposition d'actions qu'à la prise en compte de celles des autres partenaires. Ce qui ne veut pas dire que la question des "territoires" et des conflits de pouvoir qui en découlent ne sont pas dépassables. Le projet BCD à VENISSIEUX nous semble un bon exemple de cet apprentissage de la négociation qui est une des clés du travail en partenariat.

A OYONNAX, où la situation est assez complexe, la Bibliothèque nous a semblé souffrir d'un manque d'affirmation de sa personnalité propre, due sans doute en partie à sa situation dans un ensemble plus vaste qui est le Centre culturel (ce qui implique par exemple des contraintes d'ouverture importantes) ainsi qu'à ses difficultés de fonctionnement. L'absence de technicien à la direction du Centre (ce qui le relie directement à la décision politique), les problèmes de personnel et la moindre qualification d'ensemble des agents en regard des autres terrains nous semblent constituer des pistes d'explications. Il semble aussi que la Bibliothèque souffre d'un manque de définition d'objectifs précis en matière d'animation, ce qui est à relier avec le fait qu'elle n'a pas de budget d'animation propre. Sa participation à la SEMAINE LITTERAIRE s'est d'ailleurs faite de manière un peu empirique au départ, la Bibliothèque ne souhaitant pas pour toutes les raisons que nous venons d'évoquer s'investir trop largement dans ce projet. Pour finir, son investissement a été important, ce que personne ne regrette, même s'il a reposé sur quelques individus seulement. Ce qui n'empêche pas une bibliothécaire qui a participé au travail d'élaboration du projet de qualifier la participation de la Bibliothèque "d'assistance" et de "travail d'accompagnement" plus que de collaboration réelle. Bien évidemment tout cela est éminemment subjectif et nous tenons à le rappeler. Nous sommes convaincus que la taille d'un projet comme celui de la SEMAINE LITTERAIRE ne permet de toutes façons pas la même "égalité" d'investissement des

partenaires, comme cela a pu être le cas pour un projet modeste mais innovant, celui de l'Ecole maternelle Youri GAGARINE à VAULX-EN-VELIN.

A VENISSIEUX où les deux institutions, Ville et Education nationale sont deux forces importantes de proposition, il semble que l'ouverture institutionnelle soit largement entamée, même si les difficultés politiques existent. La volonté de concertation est nette des deux côtés : la création à la Bibliothèque des 2 postes de coordination avec l'Education nationale ainsi que les appels au partenariat pour le projet de Médiathèque nous en semblent en particulier la concrétisation au niveau de la Ville. Du côté de l'Education nationale, il semble exister un consensus pour l'application optimale des textes en matière d'ouverture et de partenariat et pour une recherche de cohérence éducative en matière de projets lecture-écriture, même si le rôle que peut jouer la Bibliothèque dans le projet ne paraît pas encore très évident. D'une certaine façon, il nous semble que la participation du Service de la Lecture publique dans le projet KIOSQUES-BOUQUINERIE est en cours d'invention et d'élaboration, que c'est quelque chose de relativement neuf et que la phase de découverte mutuelle et de définition des compétences est actuellement en cours.

Enfin il nous a semblé qu'à VAULX-EN-VELIN la concertation était devenue une habitude et une nécessité, même si difficultés et dissensions existent bien évidemment. Sans doute est-ce dû en grande partie à l'histoire récente de la commune et à la fragilité persistante de son tissu social : les professionnels en poste n'ont pas d'autre choix que de se "serrer les coudes", de mettre en commun leurs difficultés en les verbalisant et d'essayer de forger ensemble des solutions permettant de combattre voire de stopper la dégradation des conditions de vie d'une frange grandissante de la population. D'ailleurs la qualité professionnelle et humaine que nous avons rencontrée sur les trois terrains, liée chez certains acteurs à un optimisme et à un sens de l'humour délicieux nous a grandement impressionnés, d'autant que certains étaient à ces postes depuis longtemps.

Sans doute les différences repérées en matière de concertation peuvent-elles également s'expliquer partiellement par le phénomène de mûrissement des ZEP décrit par Michel MARTIN-DIT-SANDRE. Rappelons que d'après lui la première phase ( confrontation des différentes strates de l'Education nationale) nécessite d'être bien consolidée avant que la seconde

puisse être abordée et permette d'associer au travail de zone les partenaires extérieurs, en particulier municipaux. La relation que les bibliothécaires entretiennent avec le dispositif est parlant, même s'il ne résulte pas exclusivement du point précédent : elle est relativement développée à VAULX, où les bibliothécaires déclarent "*avoir régulièrement les invitations et les compte-rendus des réunions ZEP, et y assister quelquefois*", elle semble en phase de développement à VENISSIEUX où deux bibliothécaires se relayent aux conseils et aux réunions de projets, et encore à l'état embryonnaire à OYONNAX, où la Bibliothèque ne semblent pas faire partie des destinataires de l'information. On peut supposer que la présence du Service éducatif fait peut-être en partie écran aux relations directes ZEP-Bibliothèque.

De manière générale cependant, il nous a été affirmé plusieurs fois sur les différents terrains que le fait que les quartiers soient classés en ZEP ne changeait en rien l'action que les bibliothécaires mènent puisque, de toutes façons "*le contexte est difficile et ZEP ou pas ZEP, on essaie de faire partager le plaisir de lire aux enfants*". La lecture que nous faisons de cette dernière remarque est la suivante : si le dispositif fait en quelque sorte peur à certains professionnels des bibliothèques, c'est que la crainte d'être "phagocyté" par la grosse machine de l'Education nationale est bien réelle chez certains, comme est réel le besoin d'affirmer son indépendance et sa spécificité. Car d'une certaine manière, les bibliothèques sont condamnées à ce partenariat avec l'école, spécialement sur les terrains où les pratiques de lectures sont fragiles et à consolider en permanence. Nous emprunterons une nouvelle fois à Michel MARTIN-DIT-SANDRE un éclairage à ce sujet<sup>139</sup>. Alors que **l'école a une compétence précise** (transmission des savoirs et des connaissances, voire aide aux apprentissages) **sur un public large** (tous les enfants), les **travailleurs sociaux** qui ont été parmi les premiers partenaires de l'école ont une **compétence large** (prise en compte de l'enfant et de son évolution mais aussi de sa famille et de sa "santé morale" en particulier) **sur un public restreint**. Dans la mesure où le problème scolaire fait aussi partie de la compétence des travailleurs sociaux, ceux-ci sont donc amenés à avoir des liens avec l'école.

Ce schéma est à notre sens également applicable aux **bibliothèques**, dont la fonction traditionnelle était d'avoir une **compétence**

---

<sup>139</sup> MARTIN-DIT-SANDRE, Michel. Tribune libre. in ZEP n°1, 1991,p.7.



**précise** (lecture-écriture) sur un public **restreint** (les lettrés ou lecteurs). Aujourd'hui où la bibliothèque municipale a inscrit dans ses missions la nécessité de s'adresser à **TOUS** (c'est-à-dire à un **public large**), se pose de manière aiguë le problème des stratégies opérantes en matière de conquête de nouveaux publics. Le lien avec l'école devient alors une des stratégies les plus employées pour gagner sur la frange de ceux qui ne sont pas encore utilisateurs de la bibliothèque. Bien évidemment d'autres motivations interviennent aussi dans cette volonté de travail en commun, comme la mission de "déscolarisation de la lecture" et pour certains la création d'un consensus des acteurs du livre et du corps social autour de la "création de lecteurs". Ceci dit, et du fait qu'elle "détienne" ce public large, l'école se trouve confrontée à un maximum de sollicitations, par lesquelles elle est parfois dépassée, alors que son existence à elle n'est pas absolument conditionnée par la présence des autres partenaires. D'après Michel MARTIN-DIT-SANDRE, le fait que l'école soit le seul de tous les partenaires éducatifs, culturels ou autres à toucher tous les enfants aboutit parfois à des incompréhensions tenaces. Par exemple on entend souvent des enseignants dire des travailleurs sociaux ( c'est vrai aussi des bibliothécaires) : *"eux n'ont que cela à faire, si nous nous avons tout l'argent qu'ils ont par rapport au nombre d'enfants qu'ils touchent, on y arriverait"*. A l'inverse, des reproches de frilosité, de manque d'ouverture ou d'incompétence sont parfois adressés à des instituteurs obligés de cumuler un nombre impressionnant de casquettes. De cette situation naissent souvent des conflits, le plus souvent larvés, chacun ayant l'impression d'en faire plus et d'être jugé par l'autre.

Enfin, nous avons cru percevoir une certaine ambiguïté dans les rapports que les bibliothécaires entretiennent avec leurs collègues de l'Éducation nationale. Leur volonté de reconnaissance par l'école en tant que partenaires du livre et de l'écrit s'accompagne très souvent d'une tendance au retrait et à la prudence, sans doute en raison des craintes exprimées plus haut, mais aussi de la peur constante d'être "débordés" dans l'organisation de leur temps et dans l'équilibre du rapport travail interne-travail de médiation. La juste mesure est en effet très difficile à trouver en la matière et, en salle de lecture comme en Bibliobus le désert est tout aussi ingérable que la trop grande affluence; les bibliothécaires qui travaillent en milieu difficile naviguent en permanence sur ce fil de rasoir.

En conclusion à ce passage consacré à la concertation et à l'ouverture institutionnelle, disons qu'il nous semble que la majorité des enseignants et des bibliothécaires que nous avons rencontrés semblaient avoir largement dépassé le stade du repli et être en train de consolider de véritables partenariats, pour lesquels les motivations sont diverses. Nous allons à présent présenter ces motivations ainsi que les facteurs favorisant les actions concertées.

## **5.2. LES CONDITIONS DU TRAVAIL EN PARTENARIAT :** GRILLE DES MOTIVATIONS DES ACTEURS ET DES FACTEURS FAVORISANT LES ACTIONS CONCERTÉES.

Les principales conditions déclarées favoriser le travail en partenariat sont présentées ci-après, avec en regard le cas échéant les motivations des acteurs, exprimées le plus souvent à un autre moment de l'entretien. Nous rappelons que ce problème ne faisait pas l'objet d'une question précise et que les informations ont donc été données spontanément. Les paramètres étant apparus le plus fréquemment sont classés en premier. Sont considérés comme favorisant la mise en place de collaborations réelles entre bibliothèque et école :

### **1) LES DIFFICULTES DU CONTEXTE, LE MILIEU DIFFICILE, LES EVENEMENTS, LES EPREUVES TRAVERSEES EN COMMUN**

#### **MOTIVATIONS :**

*Besoin de travail en commun*

*Besoin de remise en cause*

*Travail de confortation mutuelle*

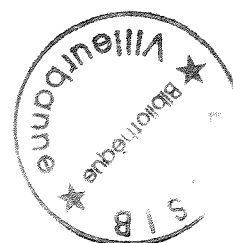
*Renforcer la dimension humaine*

*Conjurer la dégradation du tissu social*

### **2) LA CONVIVIALITE LOCALE, LA CONNAISSANCE DES ACTEURS ENTRE EUX, LE RESEAU SOCIAL**

#### **MOTIVATIONS :**

*Rompre l'isolement*



*Besoin de stimulation*  
*Combattre l'asphyxie*  
*Ouverture*

**3) LA QUALITE DES ACTEURS DE TERRAIN : leur engagement, leur connaissance du terrain, leur statut (détachement), leur ouverture à la formation et à la recherche**

MOTIVATIONS :

*Se former en travaillant ensemble*  
*Echanger des savoir-faire*  
*Partager des compétences*

**4) LE FAIT D'ETRE "EN PHASE" AVEC LE PARTENAIRE ET D'ELABORER LE PROJET EN COMMUN DU DEBUT JUSQU'A LA FIN**

MOTIVATIONS :

*Complémentarité des rôles*  
*Recherche de cohérence*  
*Création de lien*  
*Efficacité*  
*Création de regard multiples sur la lecture*  
*Création de désir*  
*Affirmation de l'identité de chacun.*

**5) LA VOLONTE POLITIQUE OU DE LA HIERARCHIE**

**6) LE FAIT DE SAVOIR NEGOCIER, CHERCHER LES POINTS D'ENTENTE, FAVORISER LES CONSENSUS**

MOTIVATIONS :

*Richesse du travail en commun*  
*Apprendre à gérer les conflits*  
*Progresser dans la négociation*

**7) LE FAIT DE SAVOIR OU ON EST COMPETENT, D'AVOIR UNE IDENTITE, D'ETRE RECONNU DANS CETTE COMPETENCE**

**8) LA TAILLE DE LA VILLE : une petite ville favorise la connaissance des acteurs et le contact direct**

## 9) LA CREATION DE RELAIS : PMI, travailleurs sociaux, documentalistes, parents

## 10) LE PARTAGE DES FINANCEMENTS

### MOTIVATIONS :

*Pouvoir monter des projets, impossibles dans le cas d'un seul partenaire*

Connaître certaines motivations des acteurs et les conditions favorables à la mise en place de projets communs ne nous semblait cependant pas suffisant pour répondre à notre problématique. Nous avons souhaité que les personnes rencontrées s'expriment sur leur perception des difficultés, des limites et des freins de ce partenariat. Nous allons à présent en rendre compte.

## 5.3. LES PRINCIPAUX OBSTACLES REPERES AU PARTENARIAT :

Pour cette nouvelle grille de paramètres, nous avons cru intéressant de faire figurer à chaque fois le nombre des réponses et leur provenance professionnelle. Les lettres sont les initiales des groupes représentés :

A = Administration  
 B = Bibliothécaire  
 D = Documentaliste  
 E = Enseignant  
 X = Autre

Les principaux obstacles et difficultés cités sont les suivants :

1) La **DISPONIBILITE** des enseignants et des documentalistes

4B, 1D, 1E

2) La **DIPONIBILITE** des bibliothécaires

4B, 1E

3) Les **OBSTACLES INSTITUTIONNELS** : la lourdeur, le poids des relations entre les services, les établissements et les institutions

3 A, 3B, 1E, 2X

4) Les **FINANCEMENTS** complexes, lents, non prévus ou à rechercher

1A, 2B, 1D, 2E

5) Les questions de **TERRITOIRES et de POUVOIR**

1A, 2B, 1D

6) Les **INCOMPREHENSIONS** entre des personnels de formation et de sensibilité différentes

2B, 1E

7) La **DIFFICULTE A MOBILISER LES PROFESSEURS**

3D

8) **L'ESPRIT DE CONSOMMATION** de certains enseignants, leur infantilisation

1B, 1E

9) La **NOUVEAUTE DU DISPOSITIF**, donc l'absence de réflexe partenarial

2B

10) Le fait que le projet soit **TROP FERME SUR L'ECOLE** : pas d'ouverture sur le "tout-public"

2B

11) La trop grande **MOBILITE DES ENSEIGNANTS**

1B, 1E

12) Le **MANQUE DE PRESENCE** de la Bibliothèque sur le terrain

1B

13) L'importance du **DECALAGE** entre la réflexion des acteurs

1E

14) Le côté **ARTIFICIEL** du projet

1D

15) Le nombre trop important de **SOLLICITATIONS** que reçoit l'école

1E

16) La **TAILLE TROP IMPORTANTE** du projet

1D

La difficulté de concertation apparaît comme un des grands problèmes de ce travail en commun. Le temps disponible des enseignants, surtout s'ils sont instituteurs, est assez limité. Les acteurs de terrain doivent souvent jongler avec des réunions de travail fixées au moment des repas. Les documentalistes, elles, n'ont pratiquement pas de temps de concertation prévu : leur temps de travail correspond quasiment aux ouvertures des CDI. Un pas en avant vient d'être accompli au niveau institutionnel, avec l'heure de concertation accordée aux instituteurs, qui ne font plus que 26 H de présence avec les enfants. Mais de l'avis d'une enseignante, il faudrait aller plus loin et reconnaître que les enseignants doivent leurs 39H comme tous les autres travailleurs, donc que le temps de travail en équipe ou avec différents partenaires soit reconnu et prévu au même titre que les préparations de cours et les corrections. Peut-être même peut-on penser que si les enseignants étaient présents sur leurs lieux de travail pendant 39H les choses seraient plus simples, pour eux comme pour les autres...

Les autres obstacles cités le plus fréquemment sont les problèmes institutionnels et financiers; ces derniers ont représenté pour certains projets un handicap très réel, la procédure de financement dans le cadre du DSU étant même qualifiée par une personne de "véritable escroquerie". Il est vrai que dans le cas précis le montage financier prévu n'a pas été tenu et que la collectivité s'est retrouvée avec une charge financière beaucoup plus importante qu'elle n'avait pensé. Echaudés par cette expérience, les partenaires se demandent s'il ne vont pas se tourner vers un type d'action plus léger, dont le montage financier sera moins soumis à aléas et retards de procédure....Nous n'avons pu dans le cadre de cette enquête entrer dans le détail des rapports entre institutions, parce que rares sont les personnes qui

acceptent de s'exprimer réellement à ce sujet, ce qui est compréhensible étant donné que souvent des problèmes politiques sont en jeu. Seules quelques allusions nous ont permis de repérer cette difficulté. Peut-être ces euphémismes débouchent-ils sur des naïvetés d'interprétations de notre part.

De manière générale, nous pouvons dire que les difficultés ressenties par les acteurs des projets que nous avons observés ne sont pas réellement d'ordre dissuasif. Les freins inhérents à toute organisation humaine sont susceptibles d'amélioration et il apparaît que les motivations des acteurs sont suffisamment fortes pour leur permettre de les contourner ou de tenter de les résoudre dans un esprit positif. Nous n'avons guère senti de colère ou d'aigreur, mis à part le problème de financement que nous venons d'évoquer. Au plus une certaine lassitude, l'impression d'une absence de pause, de temps de réflexion collective et de ressourcement suffisants pour continuer à faire face dans la durée. Encore ce sentiment n'était-il pas partagé par beaucoup. Nous avons été particulièrement frappé de la qualité professionnelle et humaine des personnes que nous avons rencontrées, dont pourtant un grand nombre travaille depuis de nombreuses années sur ces terrains. C'est là sans doute une des conditions de l'innovation, dont nous allons tenter de dégager les principales dynamiques.

---

- 6 -

**DES DYNAMIQUES  
A L'OEUVRE**



## 6.1 LES CONDITIONS DE L'INNOVATION

Dans son mémoire de DEA de sociologie, Sylvie DELABEYE<sup>140</sup> s'est proposée d'observer les processus qui ont engendré les transformations qui ont eu lieu au Collège P. Eluard à VENISSIEUX entre 1982 et 1989 ainsi que la nature même de ces transformations. Quels liens de corrélation existent entre l'innovation et le contexte dans lequel elle se déroule ? La première hypothèse de l'auteur est la suivante : la crise intervenue au Collège a fait que les modèles traditionnels ne pouvaient plus fonctionner; le changement s'imposait donc comme une nécessité. Mais aussi et peut-être surtout, son travail démontre que toute pratique est précédée d'un sens et que le rôle effectivement joué par les acteurs en présence a été essentiel. Déroulant sa réflexion, Sylvie DELABEYE postule que *"si le rôle des acteurs a été aussi déterminant, c'est qu'ils ont pu mettre en oeuvre, pour leur action, ce qui les animait, donc exprimer leur personnalité et leur capacité à choisir, à décider et à agir."*<sup>141</sup>. Se référant à la sociologie des organisations et en particulier au livre de Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG, elle cite :

*"L'acteur n'existe pas en dehors du système qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par l'acteur, qui seul peut le porter et lui donner vie et qui seul peut le changer"*<sup>142</sup>,

Nous pensons que dans les quelques lignes qui précèdent se trouve l'essentiel de ce que nous avons pu constater par nos observations : l'égale importance du contexte et des acteurs dans la naissance et la vie des innovations. Nous avons déjà cité les difficultés des contextes locaux comme condition favorisant la mise en place des projets communs. Mais CROZIER et FRIEDBERG vont plus loin quand ils disent :

---

<sup>140</sup> DELABEYE, op.cit, 1989.

<sup>141</sup> ibid. p.28.

<sup>142</sup> CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard. *L'acteur et le système*. Seuil, 1976, p.11.

*"Tout apprentissage requiert rupture, tout changement véritable signifie crise pour ceux qui le vivent. Aucun apprentissage ne peut s'effectuer dans le cadre d'une évolution graduelle harmonieuse."<sup>143</sup>*

Les contextes de crise vécu à VENISSIEUX, VAULX-EN-VELIN ou OYONNAX sont donc le terreau sur lequel sont obligées de germer les actions innovantes. C'est bien ce que nous supposons en choisissant nos terrains d'observation. Et sur le terreau de ces terrains, vivent des acteurs capables ou non de faire face et de traverser les zones de turbulence qui les secouent. Ceux qui ne s'en sentent ni l'envie ni la force partent. Les autres restent, ce sont souvent les plus motivés, les plus solides puisqu'ils peuvent faire face à une remise en cause de leurs pratiques c'est-à-dire d'eux-mêmes. C'est ce qui explique la grande valeur intellectuelle et humaine de la plupart des acteurs que nous avons pu approcher, leur confiance dans les mutations possibles, leur humour aussi et leur optimisme. S'ils nous lisent, nous tenons à leur exprimer toute notre admiration. Mais si ces acteurs "tiennent", ce n'est pas par pur charisme, militantisme ou abnégation. Dans ces actions innovantes, ils trouvent souvent, comme le dit Sylvie DELABEYE, la possibilité de travailler selon leurs aspirations et en cohérence avec le sens qu'ils souhaitent assigner à leur métier.

C'est ainsi que la FORMATION et la RECHERCHE sont intimement liées aux principaux acteurs de nos terrains. Les remises en cause appellent des réflexions théoriques, qui en retour, nourrissent les innovations. De près ou de loin, toutes les personnes que nous avons interrogées ont cité la formation comme axe essentiel :

- soit du démarrage d'un projet et de sa cohérence (stages ZEP à OYONNAX et VENISSIEUX)
- soit de leurs pratiques (collège P.Eluard, projet BCD, Bibliothèque de VAULX, travail du Service éducatif d'OYONNAX, certains acteurs exerçant par ailleurs une activité de formateurs MAFPEN)
- soit de leurs projets (la Bibliothèque de VENISSIEUX souhaite devenir "partenaire de formation pour les enseignants de

---

<sup>143</sup> *ibid.* p. 400.

VENISSIEUX” ; au-delà, le projet de Médiathèque intègre très fortement ce volet)

- soit de leurs demandes et de leurs besoins (une des motivations du travail en parenariat est le désir de co-formation )

Ainsi, la formation est à la fois un phénomène déclencheur, une évidence de travail, une nécessité, en tout cas une condition de l'avancée individuelle des personnes et de l'avancée collective des équipes. Le collègue P. Eluard l'a bien compris, puisque un certain nombre de ses enseignants s'est engagé dans des recherches "théorico-praticiennes"<sup>144</sup>. Ces recherches, partant d'hypothèses de connaissance, visent à concevoir et mettre en oeuvre des méthodes et des outils en découlant. A partir des effets observés sur les apprentissages, ces outils et les hypothèses qui leur ont donné naissance sont reconsidérés, précisés, reformulés<sup>145</sup>. Ce va-et-vient permanent entre théorie, pratique et retour à la théorie est bien entendu d'une grande richesse et nourrit profondément l'innovation. La recherche personnelle telle que la mènent Cécile DERIOZ et Marie-Jeanne BERGEAULT est également très précieuse pour les équipements; cependant le risque existe alors de décalage entre les différents membres de l'équipe, pouvant engendrer isolement voire conflits. Associer l'ensemble du personnel d'une Bibliothèque par exemple à la réflexion nécessite une solide politique de gestion des ressources humaines et une disponibilité importante, ce qui n'est malheureusement pas le cas de beaucoup de responsables d'équipements. C'est pourtant une manière efficace de démultiplier le bénéfice des actions engagées et de renforcer les innovations, dont nous allons maintenant tenter de cerner les axes principaux.

## **6.2. LES TRANSFORMATIONS PERCEPTIBLES A L'ECHELLE DES TERRAINS OBSERVES**

<sup>144</sup> voir les articles précédemment cités de Jean-Marie PRIVAT, Marie-Christine VINSON et Dominique LELIEVRE-PORTALIER.

<sup>145</sup> FUCHS, Michel. *Repenser le travail pédagogique*. in Virage, février 1992, p.9. Ce magnifique n°, dont le thème est "Que peut faire l'école pour aider les enfants des ZUP à trouver leur place ?" est malheureusement le dernier de cette revue publiée par un groupe d'enseignants des Minguettes. Il témoigne de la qualité de la réflexion des acteurs locaux.

### 6.2.1. DES CHANGEMENTS PLACES "SOUS LE SIGNE DU LIEN"

Le dispositif ZEP a introduit, parmi d'autres innovations, une dimension relativement nouvelle dans les pratiques des enseignants : la volonté de comprendre ce qui se passe sur le terrain. Dans le même temps, des bibliothécaires, atteintes elles aussi du "virus sociologique", se mettaient à analyser la composition de leur public, séparant l'effectif et le potentiel dans une volonté offensive de "conquête" de nouveaux publics, et en particulier de ceux qui sont considérés comme exclus de la lecture. Cette prise en compte des réalités socio-économiques constitue à notre sens une avancée réelle d'une part dans la direction de l'ouverture de l'école sur le quartier et les familles, qui est maintenant au programme de nombreux projets ZEP et DSU, d'autre part sur celle de l'encrage de la bibliothèque dans la cité. La dynamique école-quartier est à l'oeuvre, et nous sommes persuadés que les bibliothécaires ont et auront une place importante à y jouer.

A tous niveaux en effet, il semble que la transformation fondamentale et essentielle qui est perceptible soit celle de la **CREATION DE LIEN**. Lien institutionnel, lien social, humain, cognitif, relationnel, toutes les innovations que nous avons recensées paraissent se placer "sous le signe du lien"<sup>146</sup>. Le **lien institutionnel** est visible dans les collaborations nombreuses qui existent dans les projets que nous avons décrits. Les projets BCD ou COMMISSION LECTURE réalisent la fusion et la recherche de cohérence entre les réflexions et les actions des différents professionnels des deux institutions. Le détachement statutaire de plusieurs personnes en est aussi une illustration : postes de coordination entre Bibliothèque et école tels qu'ils ont été créés à VENISSIEUX, projet de Médiathèque dans cette même ville, ouvert à la participation de tous les degrés de l'Education nationale jusqu'à l'Université, poste de coordination enfin à OYONNAX où le Service éducatif remplit un rôle évident de lien entre Ville et école, **entre "l'Educatif" et le "Culturel"**, puisque sa raison d'être est de favoriser les ponts entre les établissements scolaires de la Ville et le Centre ARAGON.

A VAULX-EN-VELIN, ce rapprochement est vécu au quotidien : le Service scolaire de la Ville est une force de réflexion et de proposition, un lieu

---

<sup>146</sup> Titre d'un ouvrage de Boris CYRULNIK paru chez Hachette en 1989.

de mariage heureux entre les volets éducatifs et culturels de l'action municipale, un lien supplémentaire entre la Bibliothèque et l'école; les bibliothécaires elles-mêmes se transforment occasionnellement en pédagogues lors de leurs interventions sur le conte ou le roman, dont nous avons rendu compte. Si elles gardent leur regard à elles sur l'enfant et son expression, elles se considèrent comme *"des relais par rapport au texte et aux enfants, car on écoute beaucoup, on est ouvertes aux propositions des enfants, en aucun cas on ne les juge"*. Le travail des bibliothèques autour de l'aide aux devoirs renforce le pont entre les deux secteurs, et la personne qui suit le stage organisé par la ZEP BARBUSSE se "frotte" aux théories des Sciences de l'Education. A VENISSIEUX, Cécile DERIOZ ne voit *"pas de frontière entre le pédagogique et le culturel"* et pense que les bibliothécaires ont les deux rôles à jouer. Enfin les enfants des écoles d'OYONNAX ont vécu pendant une bonne partie de l'année l'aventure des "passerelles" jetées entre les différents établissements, entre différents âges et différents statuts.

Aventure institutionnelle, cette organisation "en multi-âge" de certains groupes du projet fut aussi une aventure créatrice de **lien social et sociabilisant** ainsi que de **lien humain et relationnel**. Le lien humain traverse d'ailleurs toutes les réalités entre-aperçues. Nous ne pourrions pas mentionner tous les exemples que nous avons en mémoire mais certains forcent la plume, comme l'accueil que nous a réservé le principal du Collège H. BARBUSSE à VAULX-EN-VELIN, venu à notre rencontre entouré d'élèves avec lesquels il était apparemment engagé dans un dialogue fait de confiance et de respect mutuel, ce que ne démentira pas le reste de notre entretien. Car cet homme d'un charisme évident fait de la "disponibilité de terrain" la base de son action dans le cadre de son établissement mais aussi de la ZEP et du DSU où il s'est engagé. Il affirme que les enfants ont besoin d'être reconnus, accueillis et surtout regardés comme des personnes, ce qui est vrai aussi pour leur famille. Ceci est pour lui le *"B.A. BA de l'attitude en ZEP"*. La réflexion sur le rapport à l'enfant, sur son statut, permettra seul d'après lui de modifier le contexte des ZEP, si en outre on choisit de *"vivre avec les gens"* et de mener *"une politique de communication enracinée dans la chaleur humaine"*. Lien humain et convivial encore dans le hall d'entrée de l'Ecole Youri GAGARINE, où de gros, vieux et confortables canapés de récupération tendent les bras aux parents venus chercher leurs petits pour leur donner envie de s'y attarder avec, pourquoi pas, un livre...; lien humain toujours à la BOUQUINERIE du Collège P. Eluard où un enseignant rêve du

jour où un parent d'élève sera reçu pour un entretien dans cette pièce chaleureuse et habitée et non plus au parloir anonyme; l'enseignant rêve que ce père de famille peut-être très éloigné de la fréquentation des livres, sera possiblement attiré par un ouvrage qui s'y trouve, le regardera, le touchera devant son enfant, pour qui ce geste symbolique ouvrira peut-être des portes verrouillées ou douloureuses...; lien humain enfin dans la recherche attentive de Marie-Jeanne BERGEAULT pour aider les enfants en difficulté personnelle à franchir un pas vers le mieux-être et le statut de lecteur...

Au coeur de ces liens humains se trouvent les enfants et les jeunes, qui sont la raison d'être de tout ce qui précède. Nous en avons rencontrés 25, en petits groupes, et ils nous ont parlé avec plaisir et passion de ces projets *"qui les ont fait grandir un peu"* (Rafik, CM2)<sup>147</sup> et de leur quotidien à l'école ou au collège, où *"on ne travaille pas en français comme dans les autres cours, en français on est plus libres, il (le professeur) nous laisse nous débrouiller, décider, demander l'avis aux autres, nous déplacer dans la salle parce que lui, il nous prend au sérieux, il nous fait confiance"* (Cédric, Ertan, Abdénor, Mito, Nadège, Sandra, 5°). En effet, ce qui est bien en jeu à travers ces innovations, c'est, comme le disait M. ROLLIN et comme le met en pratique le Collège P.Éluard et d'autres encore, **le regard qu'on porte sur l'enfant**. De ces projets naît pour beaucoup d'enfants un **statut différent** : en racontant des histoires aux petits ou en devenant à leur tour lors des KIOSQUES des médiateurs du livre, les enfants sortent de leur rôle traditionnel de réceptacle passif d'un savoir transmis et deviennent des **ACTEURS** d'une situation qui a cessé d'être artificielle. La pédagogie du projet est d'après Yves REUTER<sup>148</sup> une nécessité si l'on veut "structurer les rapports lecture/individu/société sur un mode efficient"<sup>149</sup>. D'une part le projet rattache la lecture à l'histoire (passée/présente/future) du sujet et d'autre part

---

<sup>147</sup> Ce qui a fait grandir Rafik et ses copains d'Oyonnax, c'est aussi les exigences de leur institutrice, Madame BENECH, ainsi que son soutien. Car ils trouvent que "écrire et monter une pièce de théâtre, c'est dur" et que "c'est dur aussi de faire des choses avec les autres, mais on a réussi à se mettre d'accord" et que maintenant "ça fait du bien de voir le travail qu'on a pris le temps de faire."

<sup>148</sup> REUTER, Yves. *Lire : une pratique socio-culturelle*. in Pratiques n°52, décembre 1986.

<sup>149</sup> Le lecteur connaît sans doute l'importance des théories et de l'action des militants de l'AFL (Association française pour la lecture) pour la prise en compte de ce problème depuis une quinzaine d'années. Nous n'avons pas développé ces apports dans ce travail, pensant qu'ils ont aujourd'hui largement pénétré dans l'opinion publique, dans la mesure où de nombreuses mesures ministérielles les ont repris. (généralisation des BCD, fonctionnement en cycles, pédagogie du projet, lecture "politique" de l'exclusion de la lecture, etc.)

permet d'entrer dans un réseau de "sociabilité", c'est-à-dire d'échanges et de communication. Tant il est vrai que la lecture n'est pas forcément synonyme de retrait et de solitude, ce que tend à faire croire la culture lettrée. Au contraire, elle peut être et est **pratique socialisée et socialisante**. C'est ce qu'ont expérimenté par exemple les enfants d'OYONNAX en amenant leurs parents et amis au Centre culturel voir "leur" pièce de théâtre, les mères de familles de l'école GAGARINE, les jeunes acteurs des KIOSQUES ou encore ces jeunes de 5° que nous avons vu en train de peaufiner leur "biographie d'écrivain imaginaire", petit livre où se mélangeait réel et fiction mais qui parlait bien d'eux, avec leurs mots à eux. Ce qui conduit ERTAN (5°) à dire :

*"Je trouve cela super, je m'amuse, je veux qu'il y en ait beaucoup qui le voient, ça me donne envie d'écrire...Comme ça, les gens voient ce que c'est que d'écrire."*

Et Sandra de conclure :

*"On prend ses mots à soi, parfois on trouve des souvenirs qu'on avait oubliés, et puis on comprend déjà mieux les livres qu'on lit."*

Ces enfants scripteurs se sont ainsi créés des repères sur le chemin de la culture du livre... Ils y ont trouvé quelque chose qui les concernait, eux : *"Ils ont lu et montré leurs textes, ils ont aimé les mots, ils se sont aimés à travers les mots, ils se sont rejoints un peu à travers l'écriture"*. Ces paroles d'une documentaliste seraient sans doute en tous points partagées par Maryse DRU, animatrice d'ateliers d'écriture pour la MAFPEN, qui pense que l'écriture est un détour sûr et que s'approprier ses propres mots permet ensuite de s'approprier les mots d'un autre. Les expériences d'ateliers d'écriture menés en Languedoc-Rousillon confirment l'intérêt de ces travaux pour la socialisation et l'intégration de jeunes en situation d'échec<sup>150</sup>.

En découvrant une fois de plus la marque du lien dans les réactions joyeuses des enfants qui voient rassemblés parents, enseignants et bibliothécaires lors d'une animation sur le livre dans leur école, nous nous posons la question de ce que cette triangulation peut avoir de symbolique pour eux. Bien sûr, ce triangle rapproche, donc supprime de la distance

<sup>150</sup> BLANES, Elisabeth. *Et pourtant ils écrivent*. in BBE n° 1, 1992.

culturelle autour d'un objet que les enfants même petits ressentent déjà comme hautement symbolique. Bien sûr, cette fois, la Bibliothèque se déplace, devient nomade donc plus proche, vient à eux, là où ils vivent et où vivent aussi leurs parents. Les enfants perçoivent ce fil invisible qui tisse la cohérence. Mais c'est peut-être aussi d'un désir de "complétude" qu'il s'agit ici, que Yves JANNIN, directeur d'école à VAULX, voit dans le rapport qu'entretient l'écrit avec la main et le langage, donc avec la structuration de la pensée<sup>151</sup>. Pour lui, il est urgent de créer du lien dans la tête des enfants, qui souvent se contentent des images et ne savent pas dire "ce qu'il y a avant et après", donc créer des relations de cause à effet, argumenter, justifier leur opinion. Le travail sur le langage et sur le conte est pour lui un vecteur essentiel de cette création de liens cognitifs.

Enfin de tous ces liens le **lien culturel** n'est pas le moins représenté dans ces projets. Tous ceux qui mettent en cause enfants, jeunes et familles ont la volonté de "réduire la distance culturelle" et il semble que l'on soit bien de quelque façon dans les prémices de la création de "l'habitus lectural" dont parlent Jean-Marie PRIVAT et Marie-Christine VINSON. Citons pour exemple la "prime de livres" promise en cadeau aux ASEM de son école par la Directrice de l'Ecole GAGARINE lors de la semaine d'exposition des livres. Les dames de services comme on les appelle aussi, qui sont souvent issues de milieux populaires, avaient été largement associées à cette opération, accueillant les parents à l'entrée de l'école au même titre que les enseignants et les bibliothécaires Et le cadeau avait été promis à celle qui "*réussirait à faire asseoir le plus de parents pour leur raconter une histoire*"...C'est une personne d'origine maghrébine, affable et communicante mais ne sachant pas lire, qui gagna le concours en se prenant au jeu et en découvrant (ou redécouvrant, ou exerçant ?) le réel plaisir du "racontage" face à des adultes.

Toutefois les choses ne sont pas si simples puisque contribuer à encrener des pratiques chez ceux qui ont de la "bonne volonté culturelle" ne suffit pas à notre sens et renvoie à une théorie de l'**acculturation**<sup>152</sup> qui ne concerne que les convertis. La méconnaissance des phénomènes douloureux de **déculturation** d'une bonne partie des jeunes des quartiers où nous avons opéré est courante, même chez des acteurs très engagés, ou

<sup>151</sup> suivant en cela les théories de PIAGET.

<sup>152</sup> processus d'intériorisation des règles et des valeurs liées à la culture dominante



du moins ne transparait pas dans les discours. Nous allons nous y attarder un peu avant de clore ce passage sur les dynamiques à l'oeuvre par l'esquisse d'un profil du nouveau médiateur en marche...

### **6.2.2. DU COTE DES ACQUIS : UNE REPRODUCTION DES LEGITIMITES CULTURELLES ?**

La constatation dominante est que la réflexion sur ces questions ne traverse apparemment que relativement peu les pratiques que nous avons observées. Du moins il n'y a que quatre adultes sur les 51 interrogés qui en ont fait mention spontanément. L'un de manière récurrente puisque sa réflexion et sa recherche tournent en collaboration avec d'autres autour de cet axe fort. Une autre enseignante, membre d'une association inter-culturelle, justifie sa participation à la COMMISSION LECTURE par son envie et son besoin *"d'amener le maximum de données sur ce qu'est la lecture-écrite pour les gens des cultures étrangères"*. La question des culture dominées et minoritaires et de la place que nos institutions leur accordent est ici posée; elle est aussi posée par une bibliothécaire membre de la même COMMISSION LECTURE, et par cette autre personne dénonçant vigoureusement *"le décalage entre ce que vivent les familles et ce qui est transmis par l'école et les bibliothèques, qui finissent par avoir une attitude rejetante en privilégiant la littérature, le conte, le folklore, au détriment de la culture scientifique et technique, qui est celle de beaucoup de familles d'ouvriers"*.

Mis à part ces quatre approches, il semblerait toutefois que la question des contenus de ce qui est transmis soit relativement peu questionné, notamment par les bibliothécaires, chez qui la notion d'ethnocentrisme appelle en général peu d'échos ou des réactions agressives. Comme la plupart de leurs collègues de l'éducation nationale, ils exercent en effet *"un métier de classe moyenne"* et sont *"dotés d'un fort capital culturel littéraire"* et encore souvent *"hantés par la légitimité culturelle et par la hantise de la déchéance culturelle"*<sup>153</sup>. Ainsi d'après Jean-Marie PRIVAT nos institutions tendent à valoriser le livre, mais n'apprennent véritablement ni à s'en servir, ni à quoi il sert, partant du principe que l'intérêt est clair,

---

<sup>153</sup> PRIVAT, Jean-Marie. *Bibliothèque et éducation*: intervention au congrès de l'A.B.F. à Arles, mai 1992.

voire évident pour tous<sup>154</sup>. En outre, construire des repères dans la culture du livre ou les pratiques culturelles en général est relativement peu efficace, nous l'avons vu, si cet apprentissage reste en termes spéculatifs et ne renvoie pas l'apprenant à sa réponse originale à la question : **“Qu'est-ce-qu'il y a d'intéressant pour moi là-dedans ?”** Car un apprentissage effectué dans un contexte d'apathie culturelle restera lettre morte. Notre rencontre avec ELHAM, STEPHANIE ET AYCHA, adolescentes de 3° au collège P.Eluard, nous confirme qu'une pédagogie de la motivation et du projet peut être payante :

*“Pour nous, ce qu'on fait en français, c'est plus l'école, ça nous motive, ça nous plaît, ça nous fait plaisir parce qu'on a fait nous-mêmes la recherche, les panneaux<sup>155</sup>, c'est un peu comme un cadeau qu'on offre à ceux qui vont les voir...c'est comme le dossier sur Frankenstein, j'étais tellement passionnée que je ne dormais plus la nuit. Mais on a été vraiment payées, on a eu des bonnes notes. Je le garde précieusement. J'ai souffert, mais ça m'a fait très plaisir...”<sup>156</sup>*

A ce sujet, on se souvient des réflexions lancées par l'AFL : on devient lecteur parce qu'a besoin de lire, qu'on a une stratégie, un statut qui nécessite ce “devenir lecteur”, voire “scripteur”. A défaut, l'illettrisme culturel s'installe : ce qu'on a appris n'a pas été fonctionnalisé, n'a pas trouvé de réemploi, donc est oublié. D'où l'importance lorsqu'on réfléchit en termes d'objets didactiques ou de montage d'opérations, de se garder des “coups médiatiques” inefficaces en terme d'appropriation durable d'acquis culturels. L'essentiel est que l'objet à travailler, isolé comme notion structurante, soit utilisé de manière récurrente, que les emplois et les réemplois se succèdent, que les usages se multiplient. Nous pensons à cette phrase d'un jeune de 5°,

<sup>154</sup> Ce que Pierre BOURDIEU nomme “l'intérêt désintéressé”, qui ne peut d'après Jean-Marie PRIVAT que produire réactivement chez certains un “désintéret intéressé.”

<sup>155</sup> Cette classe de 3° travaillait avec Dominique LELIEVRE sur les grands mythes.

<sup>156</sup> Sans doute ces propos feraient-ils plaisir à Danièle SALLENAVE qui, dans *Le Don des morts* paru chez Gallimard en 1991 parle de la “grande aventure intellectuelle” comme devant obligatoirement passer par la souffrance. La réplique apportée à notre sens par Daniel PENNAC dans *Comme un roman* (Gallimard, 1992) est en comparaison une libération jubilatoire. Sa déclaration des “Droits imprescriptibles du lecteur”, qui comporte entre autres le “droit de lire n'importe quoi”, “le droit de ne pas lire” ou “le droit de se taire” nous semble une attaque sympathique mais efficace contre la culture lettrée.

relatant le déroulement des visites chez les Bouquinistes : *“on avait chacun un livre à choisir...alors on les regardait, on lisait la 4° de couverture et puis un peu l'intérieur.”*. Nous gageons que l'emploi aussi spontané par un jeune de 13 ans d'un terme aussi spécialisé a fait l'objet d'un énorme travail en amont autour de la culture du livre.

Le temps nous a manqué malheureusement pour faire des observations plus révélatrices auprès des jeunes et l'évaluation en profondeur de leurs acquis à travers ces projets ou ces méthodes de travail reste à faire. Nous avons une piste intéressante, signalée par Micheline TORDO-ROMBAUT : le comportement des élèves de P.Eluard à la Bibliothèque se démarque de ceux des autres enfants. Il aurait été très intéressant de réaliser une enquête sur leurs comportements, dans le style de celles mises en place par l'école de "l'Esthétique de la réception" en France. Seuls les comportements sont observés, notés puis analysés et décrits de la manière la plus précise possible, sans recours au questionnement verbal. Cette enquête aurait pu constituer une évaluation intéressante des acquis consolidés chez ces jeunes, en comparaison avec un groupe témoin.

Faute de ce matériau ou d'un autre qui aurait été révélateur, nous ne pouvons aller beaucoup plus loin dans l'analyse. Les médiations autour du livre et de l'écrit, qui ont été travaillées de façon notable ces dernières années, mériteraient d'être encore affinées par les enseignants comme par les bibliothécaires. Ni le rapport hédonique et affectif au lire-écrire, ni la séduction, ni l'adaptation à une certaine forme de "culture-jeune" ne nous paraissent suffisants pour réduire une distance culturelle qui continue d'exclure de l'écrit et du pouvoir qui y est lié une frange importante de la population. Sans doute les nouveaux médiateurs devront-ils être capables de prendre en compte tous ces aspects de la question.

### **6.2.3. LE PROFIL D'UN NOUVEAU MEDIATEUR**

A travers les rencontres que nous avons pu faire pendant la durée de notre recherche et de nos observations, il nous a été donné de rencontrer des personnes remarquables à beaucoup d'égard, nous l'avons dit. Certaines qualités de ces médiateurs, engagés dans l'innovation qu'ils déterminent en

grande partie, se recoupent et il nous apparaît intéressant pour terminer cette étude d'en dresser les principales caractéristiques.

Un des traits communs à ces acteurs est souvent leur **caractère atypique** par rapport à l'ensemble de la profession à laquelle ils appartiennent. Ainsi cette enseignante particulièrement ouverte à l'innovation et (de ce fait ?) relativement marginalisée dans son école est arrivée tardivement dans la profession. Ses expériences personnelles et professionnelles antérieures l'avaient "frotté" aux réalités de la vie et obligée "*à changer de points de vue*". Elle a du mal à admettre le côté "étriqué" de ses collègues, qui ne sont jamais sortis de leur filière, mais reste optimiste par rapport aux nouvelles formations qui se mettent place et qui "fabriquent" des gens plus ouverts et mieux formés au dialogue, plus sûrs d'eux aussi, condition essentielle à son avis pour travailler en groupe.

Tel autre enseignant ou responsable de service, fils d'ouvrier ou de paysan, a encore en lui les traces douloureuses de sa "traversée du miroir", lorsqu'il a dû, pour "être accueilli chez les autres", renier un peu de la culture de ses parents...Lui seul, le transfuge, pourra à ce point être sensible à cet écueil chez les enfants qu'il accompagne. Atypique peut-être aussi, cette personne de l'administration d'un collège qui déclare avoir, lors de son stage obligatoire en entreprise avant de devenir principal-adjoint, "*découvert l'insécurité du monde du travail, en comparaison avec ce lieu protégé qu'est l'école*" et qui depuis multiplie les occasions d'ouverture de son collège sur l'extérieur et en particulier le monde des entreprises.

D'autres personnes particulièrement actives dans le travail de partenariat se trouvent avoir exercé ou avoir voulu exercer le métier du partenaire. Ainsi cette documentaliste qui a travaillé comme bibliothécaire à la Bibliothèque municipale ou telle autre qui voulait exercer cette profession. Plus rares sont les bibliothécaires qui ont une "fibre pédagogique", mais nous en avons rencontré une, à laquelle des parents enseignants et passionnés ont transmis une connaissance du milieu : "*C'est un milieu que je connais bien, que je comprends un peu intuitivement...ce n'est pas un milieu qui me rebute, qui me fait peur, et puis je suis très diplomate.*"

De tels personnels se trouvent de par leur histoire à la frontière de plusieurs sensibilités et nous semblent particulièrement précieux pour les

institutions, entre lesquelles ils constituent des ponts naturels. Dans son mémoire, Marie-Jeanne BERGEAULT pose la question du profil et des missions des médiateurs dans ces "lieux transitionnels" que sont les salles de lecture des bibliothèques de nombreuses villes de banlieue :

***"Cette fonction particulière exige de la part du personnel un investissement plus grand et des compétences proches de celles des éducateurs et des psychologues. Il ne s'agit en aucun cas de se substituer aux uns et aux autres, mais d'avoir un autre regard, une autre écoute pour comprendre les appels d'aide des enfants."***

Ainsi que le dit bien Marie-Jeanne BERGEAULT, il n'est pas question d'une quelconque polyvalence décrite traditionnellement par les professionnels. Mais il s'agit de porter sur les enfants, les gens "cet autre regard" dont parlait aussi le Principal du Collège Barbusse, en face duquel le jeune ou l'adulte se sent reconnu, accueilli, entendu dans sa culture, son désir, qu'il soit "légitime" ou non et son appartenance sociale. Car il est de fait que les bibliothèques et les écoles sont trop pleines de choses, de gens et de pratiques qui excluent. Pour initier à ce regard, à cette écoute, les techniques n'existent pas, la formation humaine seule est en jeu et la réflexion sur les pratiques culturelles et leurs modes de transmission ou d'appropriation. Il reste donc à ceux qui embauchent à définir les profils de ces "atypiques", qui constituent à notre sens un atout majeur du travail de partenariat.

***"Il faudrait que les professionnels apprennent à se taire"*** dit ce chef de projet DSQ, dans une volonté affirmée de redonner parole et pouvoir aux habitants. Une documentaliste considère que son rôle consiste à s'effacer, à mettre les gens en contact, à être à l'écoute. Tel enseignant s'exprime le moins possible pendant son cours : il se contente d'orchestrer, de cadrer les jeunes qui vaquent tous à leurs occupations précises et définies, dont ils s'acquittent avec une bonne volonté sinon un plaisir évidents. Tel animateur attend de la Bibliothèque qu'elle soit une ***"plaque tournante entre les désirs et besoins des uns et les compétences et connaissances des autres, une sorte de radar qui capterait les vibrations et essaierait de mettre les gens en contact."*** C'est bien cette même mission que s'attribue une Bibliothécaire qui pense que ***"les domaines de compétences des bibliothécaires sont quand même limités, donc mon boulot, c'est de repérer des intervenants, des***

*compétences, pour les faire intervenir, mettre en place des formations pour les parents ou les enseignants, c'est ça que j'aimerais faire, être un "médiateur culturel" plutôt qu'une technicienne."*

Bien entendu, ces caractéristiques d'expérience, d'ouverture (et en particulier sur les pratiques culturelles en général), d'écoute et de mise en contact, tirent le médiateur bien davantage du côté de l'humain que des techniques et des technologies qui sont parfois aussi l'objet de sa médiation. Mais l'urgence dans les terrains que nous avons observés se situe bien, comme nous l'avons énoncé au départ, du côté de la reconstitution du tissu social et humain. Nous sommes certains que ces médiateurs d'aujourd'hui, qui cumulent les atouts humains et intellectuels par leur degré d'engagement en direction de la formation, des questionnements de tous ordres et parfois de la recherche, savent largement y contribuer. Ils constituent à nos yeux une composante essentielle des innovations que nous avons découvertes sur ces terrains.

---

**- 7 -**

**CONCLUSION**

A l'heure où nous écrivons, l'école a repris aux Minguettes, au Mas du Taureau et à la Forge après la trêve de l'été. Les partenaires reprennent contact, les dossiers de projets sont réouverts. Les enfants sont encore dans la grâce des premiers jours. A VENISSIEUX, l'idée de stages en commun sur les sites a été lancée: pourquoi la bibliothécaire ne viendrait-elle pas au collège travailler avec les élèves et l'enseignant, afin de "comprendre quelque chose à l'autre" ?. Car ce qui manque, c'est de "bosser ensemble", avec les jeunes. Il ne suffit pas de faire des réunions. A OYONNAX, le jury va peut-être bientôt se réunir pour décider des textes qui vont être publiés et à VAULX, nul doute que la Bibliothèque va, cette année, reprendre son rythme de croisière . Le service public répond "présent".

Nous cherchions à travers ce travail des innovations susceptibles de nous ouvrir de nouvelles pistes de recherche et d'action. Nous les avons trouvées les unes et les autres. Les terrains observés se sont bien révélés être des lieux d'innovations dans le sens où nous le définissions au départ, puisqu'à chaque endroit nous avons trouvé **des actions originales, des dispositifs novateurs et des acteurs en recherche**, qui avancent et travaillent, malgré les obstacles et les freins que nous avons signalés. Mais comme le signale Adil JAZOULI<sup>157</sup>,

*"en dépit de certains blocages corporatistes, institutionnels et politiques (...), des collaborations se développent entre divers intervenants de terrain; ceux-ci savent bien, de par leur pratique, qu'ils ne peuvent désormais agir seuls ou prétendre avoir trouvé la solution à des problèmes graves et complexes. Mais, pour agir ensemble, ils ont besoin d'un véritable espace professionnel où ils puissent innover sans être en permanence soumis aux contraintes politiques locales et aux directives trop productivistes et rigides venues des échelons supérieurs. En d'autres termes, nous pouvons affirmer qu'il ne peut y avoir de renouvellement véritable des politiques publiques dans les banlieues sans qu'il y ait un aménagement d'un espace de liberté et d'innovation beaucoup plus grand laissé aux acteurs de terrain. Ce n'est que dans le*

---

<sup>157</sup> JAZOULI, op.cit. p.162.



*dépassement de leurs missions respectives qu'ils peuvent retrouver une efficacité multipliée et de nouvelles légitimités sociales, professionnelles et personnelles."*

Il nous a semblé que nous avons vu sur les terrains à quoi pourrait ressembler cet "espace de liberté et d'innovation", pour lequel des bibliothécaires et des enseignants sont prêts s'engager; ils sont déjà au travail, nous les avons rencontrés à VENISSIEUX, à VAULX-EN-VELIN et à OYONNAX. Mais il y sont aussi ailleurs, et même si les actions concertées autour du lire-écrire, créatrices des liens et des acquis que nous avons esquissés, ne sont pas encore légion, ces trois terrains nous ont fortement rassurés sur les transformations possibles. Au-delà de la richesse de ce que nous y avons découvert, tant en actions et projets de toutes sortes qu'en engagement professionnel et humain des acteurs, **la collaboration entre bibliothèque et école nous est apparue non seulement riche de potentialités mais surtout vivant aujourd'hui déjà de ce lien social et sociabilisant, qui ne peut faire autrement que de rejaillir sur les enfants et les jeunes, présents au centre de ces dispositifs.** Car si la "bataille de la lecture et de l'écriture" a quelques raisons de devoir continuer à être menée, c'est bien avant tout pour les aider à devenir des adultes ouverts, tolérants, capables d'autonomie, d'analyse et de questionnements sur le monde et eux-même. Il nous semble que leur devenir de citoyen dans des quartiers à visage humain est bien au prix de leur devenir de LECTEUR-SCRIPTEUR et de leur maîtrise des principaux outils de pouvoir dans la communication. Les tutelles politiques locales semblent l'avoir compris sur les terrains où nous avons travaillé, puisqu'elles s'y engagent de manière affirmée dans le développement des conditions de la réussite scolaire et de pratiques culturelles réellement installées. Nous souhaitons que les élus soient de plus en plus nombreux à comprendre l'importance de ces enjeux pour la réussite de leur politique de prévention et la mise en place d'une paix sociale durable dans leur cité, à laquelle tous aspirent.

**- 8 -**

## **BIBLIOGRAPHIE**

## **8.1. CHOIX METHODOLOGIQUES**

Nous avons décomposé l'approche bibliographique en 5 grands ensembles, qui sont :

8.2 - ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES

8.3 - TEXTES, RAPPORTS ET DISCOURS OFFICIELS

8.4 - TERRAINS : CONTEXTES, THEORIES ET PRATIQUES

8.5 - LECTEURS, LECTURES ET ECRITURES : APPROCHES THEORIQUES

8.6 - DE LA BIBLIOTHEQUE, DE L'ECOLE, DU QUARTIER OU DES TROIS CONJOINTEMENT...

Le champ concernant les problématiques des lecteurs, de la lecture et des conditions de leurs médiations est bien évidemment extrêmement vaste. Nous avons sélectionné les articles ou ouvrages qui suivent au vu de plusieurs critères :

- les ouvrages et articles de publication récente présentent l'intérêt d'actualiser notre réflexion avec des apports théoriques ou informatifs nouveaux. La date de parution a donc constitué un premier critère, croisé évidemment avec la pertinence reconnue de l'information qu'ils contiennent.

- les ouvrages ou articles moins récents, voire déjà un peu anciens, ont été sélectionnés soit pour leur apport incontournable, du moins de notre point de vue, au débat sur la lecture, soit en raison des arguments nouveaux pour nous qu'ils développent ou de la lumière qu'ils apportent à la compréhension de la situation des terrains observés.

La recherche s'est effectuée de manière classique, à la fois empirique et organisée. La bibliographie de référence a été au départ celle établie par Jean-Marie PRIVAT et publiée dans les Actes du colloque de VILLEURBANNE "Lectures et médiations culturelles". Elle s'est ensuite particulièrement enrichie grâce à ses conseils et à ses apports lors de nos entretiens. Nous avons également trouvé nombre de références dans la bibliographie "Lire en partenariat" établie par la revue Argos (Dossiers "Partenariat", Argos n°6 et "Lecture 1", Argos n° 7, 1991). Nous avons enfin eu recours à la consultation des bases ELECTRE, TELETHESES, SIBIL-FRANCE, FRIPES, BN-OPALE et FRANCIS.

Le classement est chronologique pour la deuxième section (Textes, rapports et discours officiels) et par ordre alphabétique d'auteurs pour les autres.

## **8.2 ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES**

- **BERNARD, Philippe.** *L'Elan brisé des ZEP...* in Le Monde, 13 février 1986.

Un point nuancé mais aussi polémique vis à vis de J.P.CHEVENEMENT sur le fonctionnement des ZEP depuis 1981 et ce que l'auteur nomme "l'essoufflement" de certains enseignants, perceptible également dans une note d'évaluation établie par l'Inspection générale.

- **BOURGAREL, Alain.** *Le Coordonnateur de ZEP.* CNDP,1991.

Outil pratique, ce guide aborde les différents aspects de cette fonction, en décrit le cadre et les modalités d'action et cerne les articulations entre projet d'école, d'établissement, de ZEP et de quartier. Il aborde les problèmes de partenariat, de circuits de financement, d'évaluation et est aussi un instrument de réflexion sur l'enjeu social et éducatif des ZEP.

- CHARLOT, Bernard. *Rapport au savoir, rapport à l'école dans les ZEP*. Conférence Université de Lyon 2, Sciences de l'Education, 15 février 1992.

L'auteur rend compte des recherches en sciences de l'éducation à Paris 8 en présentant des "bilans de saisir" recueillis auprès de jeunes de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, qui analysent leur histoire singulière, la façon dont se fait la mobilisation sur l'école et leur rapport au savoir.

- CHEVENEMENT, Jean-Pierre. *Les ZEP et l'élitisme républicain*. in Le Monde, 20 février 1986.

Suite à l'article de Philippe BERNARD prétendant que les ZEP ne sont plus vraiment à l'ordre du jour de la politique du nouveau Ministre de l'éducation nationale, celui-ci se défend d'avoir à être "réconcilié" avec les ZEP et affirme son intention de "*maintenir l'avantage relatif dont bénéficient les zones prioritaires*" et d'"*améliorer les conditions de carrière de ceux qui choisissent de s'y investir*".

- *Ecoles en transformation : zones prioritaires et autres quartiers*. L'Harmattan : INRP, 1983 (CRESAS n° 1)

Le Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS), qui fait partie de l'INRP, étudie depuis 1969 les problèmes posés par l'échec scolaire massif que connaissent les enfants des milieux populaires et les moyens d'y remédier. Persuadés que l'échec scolaire n'est pas une fatalité et qu'il dépend en grande partie du système de rapports qui se nouent dans et autour des institutions éducatives, le CRESAS a entrepris en 1981 une série de recherches-actions avec les acteurs de terrain de 3 ZEP de la région parisienne, dont il rend compte dans cet ouvrage. Cette étude des dynamiques locales enclanchées est précédée d'un apport théorique très clair sur la réalité institutionnelle du dispositif.

- *Education : les zones prioritaires deux ans après...* in Regards sur l'actualité n° 94, sept.-oct. 1983, p. 43-50.

Un premier bilan quantitatif et qualitatif du fonctionnement des ZEP, qui souligne le caractère innovant de la méthodologie et des

actions mises en place, mais aussi la difficulté pour les partenaires de réaliser de véritables projets communs.

- **GARIN, Christine. *Ghettos urbains, ghettos scolaires : la politique gouvernementale de la Ville pourrait donner aux Zones d'éducation prioritaires un nouvel élan...* in Le Monde, 10 Janvier 1991, p. 11.**

Cet article rappelle les réussites et les écueils du fonctionnement des ZEP et les nouvelles dispositions prises par le Ministre de l'Education nationale, en soulignant les problèmes encore non solutionnés, comme ceux qui touchent à l'évaluation des actions menées et à la fidélisation des équipes enseignantes dans les zones.

- **GARIN, Christine. *Vague à l'âme au Bois-l'Abbé.* in Le Monde, 19 sept. 1991.**

Dans la ZEP de Champigny-sur-Marne, le problème des moyens et du dialogue avec l'Inspection d'académie est source d'amertume et de revendications, puisque cette ZEP s'est vue retirer nombre de moyens dont elle disposait en 1983, alors que les conditions de vie se sont dégradées dans le quartier.

- **HENRIOT-van ZANTEN, Agnès. *L'Ecole et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires.* Presses universitaires de Lyon, 1990.**

Issu d'une thèse de doctorat, cet ouvrage très intéressant tente de cerner, à travers l'analyse comparative d'une ZEP rurale et d'une ZEP urbaine les interactions entre l'école et les différents acteurs du tissu local ainsi que leurs rôles respectifs dans la reproduction ou la transformation du système éducatif.

- **ISAMBERT-JAMATI, Viviane. *Les Choix éducatifs dans les zones prioritaires.* in Revue française de sociologie n° 1, 1990, p 75-99.**

L'analyse faite à partir des premiers rapports envoyés par les 350 coordonnateurs de zone entre 1982 et 1984 au Ministère recense les types d'actions engagées, leur fréquence et leurs lieux d'apparition.

- OEUVRARD, Françoise. *Les ZEP, huit ans après leur création.* in Regards sur l'actualité n° 160, Avrii 1990, p. 47-54.

Ce deuxième bilan des ZEP paru dans la revue et réalisé par un cadre du Ministère de l'Education nationale dégage la diversité des actions mises en place mais surtout la priorité accordée à la lecture dans la majorité des établissements. Si le climat scolaire s'est amélioré en règle générale plus que les résultats eux-mêmes, il semble à l'auteur que persiste une difficulté dans l'ouverture sur l'extérieur et la mise en place de véritables projets locaux d'action concertée.

- *La Politique des zones prioritaires deux ans après : analyse du Ministère de l'Education nationale par le Groupe de pilotage pour la politique des ZEP.* in "Ecoles en transformation : zones prioritaires et autres quartiers", op. cit.,1983.

Cet article fait le bilan de la mise en pratique des principaux objectifs qui ont présidé à la mise en place des ZEP et en particulier l'objectif de mobilisation des différents partenaires autour d'un projet global.

- *Les Zones d'éducation prioritaires.* dir. Catherine MOISAN. E.N.A., 1991 ( Promotion Condorcet; 1)

Une évaluation très complète et critique sur les réussites et les carences du dispositif et sur sa mise en oeuvre depuis 1981 par une promotion de l'Ecole nationale d'administration.

### 8.3 TEXTES, RAPPORTS ET DISCOURS OFFICIELS

- Textes officiels sur la mise en place des ZEP : Circulaires du 1er Juillet 1981, 28 décembre 1981, 19 mars 1982 et note de service du 13 janvier 1983 parues au B.O. de l'Education nationale.

- PINGAUD, Bernard, BARREAU, Jean-Claude. *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture. Rapport au Ministre de la Culture.* Dalloz, 1982.

Faisant suite à la première parution de l'enquête sur les pratiques culturelles des français (1981), le rapport PINGAUD-BARREAU expose, entre autres, les axes d'une politique de développement de la lecture (la lecture à l'école, actions culturelles, réseaux...).

- **DUBEDOUT, Hubert. *Ensemble, refaire la ville : rapport au Premier Ministre du président de la commission nationale pour le développement social des quartiers*. La Documentation française, 1983.**

Un texte déterminant, qui a marqué et marque encore l'ensemble des politiques urbaines dans les banlieues et la réflexion sur les ZEP.

- ***Le Développement social des quartiers : la lecture*. In Lettrés n° 1, mars 1985.**

Ce dossier réalisé par la DLL souligne les grandes lignes des dispositifs DSQ et ZEP et le rôle que sont amenés à y jouer les bibliothécaires et leurs partenaires dans une " *collaboration accrue avec le Ministère de l'Education nationale* ".

- ***La Réussite à l'école : rapport du Recteur Michel MIGEON à Lionel JOSPIN, Ministre d'Etat, Ministre de l'Education, de la jeunesse et des sports*. CNDP, 1989.**

Partant de la situation de l'école et des acquis récents de la recherche, le Recteur MIGEON propose une série d'actions pour faire évoluer les pratiques, et notamment la relance des ZEP.

- ***Discours du Ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des sports prononcé à Arras le 23 mars 1989 sur la réussite scolaire pour tous les élèves, les ZEP et la maîtrise du langage*. in B.O. n° 15, 13 Avril 1989.**

Il y est question , entre autres, de mobiliser tous les partenaires pour " *ouvrir l'école et créer une osmose entre deux milieux où l'enfant et l'adolescent tirent matière à éducation : l'école et tout ce qui l'entoure* ". Lionel JOSPIN annonce dans ce discours sa politique de relance des ZEP.



- **PINGAUD, Bernard. *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.**

Poursuivant la réflexion sur la lecture entamée en 1982, Bernard PINGAUD propose de passer à une deuxième étape dans le développement de celle-ci : coordonner les actions des différents partenaires du livre dans un programme d'ensemble.

- ***Les Zones d'éducation prioritaires : implantation et structure en 1989-1990*. Note d'information n° 90.44 du Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports.**

Le point chiffré du nombre et du fonctionnement des ZEP lors de leur relance.

- **FRANCE. Ministère de la Culture et de la Communication. *Les Pratiques culturelles des français : 1973-1989*. La Découverte : La Documentation française, 1990.**

Une édition conjointe des enquêtes de 1973, 1981 et 1989 mettant en lumière les principales évolutions de ces 15 dernières années en matière de pratiques culturelles et notamment de fréquentation du livre et des bibliothèques.

- ***Mise en oeuvre de la politique des zones d'éducation prioritaires pour la période 1990-1993*. Circulaire n° 90-028 du 1er février 1990, par Lionel JOSPIN.**

Ce texte, adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, relance la politique des ZEP en vue d'obtenir une amélioration significative des résultats des élèves. Lionel JOSPIN y réaffirme la nécessité d'y associer l'ensemble des partenaires de l'école, dont l'implication est dite déterminante pour la réussite de cette politique. La circulaire précise les principes d'action et d'attribution des moyens pour la période 1990-1993.

- ***Lettre du Premier Ministre aux préfets de région du 22 décembre 1990*, par Michel ROCARD. in "Le Coordonnateur de ZEP" par Alain BOURGAREL, op. cit., 1991. Objet : Renforcement de l'intervention des services publics dans les zones d'éducation prioritaires.**

Se référant à la circulaire du Ministre de l'éducation nationale, le Premier Ministre insiste sur le lien entre action ZEP et politique globale de la Ville et sur la nécessité qu'il y a à accroître l'efficacité de chacun en coordonnant les efforts de tous les partenaires, en particulier les collectivités locales.

- DELARUE, Jean-Marie. *Banlieues en difficulté : la relégation. Rapport au Ministre d'Etat, Ministre de la Ville et de l'aménagement du territoire.- Syros-Alternatives,1991.*

Fruit d'une enquête de plusieurs mois auprès de nombreux acteurs de terrain, cette analyse tente de cerner les causes de la dégradation des banlieues et apporte des pistes pour de nouvelles pratiques.

**FRANCE. Ministère de la Culture. Direction du Livre et de la Lecture. Délégation au développement et aux formations. *Vers de nouveaux publics : le livre et la lecture.* Supplément à la Lettre d'information n°300 du 25 mars 1991.**

Ce document fait le point sur les axes de la politique du Ministère de la Culture et sur des expériences de terrain innovantes, en soulignant les accords interministériels et les enjeux d'une politique de partenariat, notamment dans les quartiers classés en DSQ et en ZEP.

- PISIER, Evelyne. *Le service public de la lecture.* in ESPRIT, mars-avril 1991, p.116-129.

Le Directeur du Livre et de la Lecture affirme dans cet entretien le rôle central de la lecture, la nécessité d'une collaboration des Ministères de l'Education nationale et de la Culture et d'un fort consensus entre les différents acteurs de la politique du livre à tous les niveaux.

## **8.4 TERRAINS : CONTEXTES, THEORIES ET PRATIQUES**

### **8.4.1 VENISSIEUX**

- DELABEYE, Sylvie. *Logiques de structures et stratégies d'acteurs : analyse d'une expérience pédagogique et éducative dans un établissement pédagogique de la ZUP des Minguettes à Vénissieux*. DEA de sociologie, Université Lumière-Lyon 2, 1989.

L'expérience menée à partir de 1982 au Collège P. Eluard est questionnée en terme de contenus et de conditions de l'innovation.

- DERIOZ, Cécile. *Les BCD à Vénissieux*. in Les Actes de Lecture, n° 35, septembre 1991, p.15-19.

Un article écrit par une bibliothécaire chargée au sein de la bibliothèque municipale des relations avec les écoles maternelles et primaires de Vénissieux et qui rend compte des résultats de l'état des lieux des BCD qu'elle a réalisé, ainsi que des différentes actions mises en place dans le cadre de son poste original de coordination.

- *Entretien avec Serge LIANDRAT*. in : Coopération n°18, décembre 1990, p.12-13.

La ville de Vénissieux a l'un des projets de médiathèque les plus ambitieux des prochaines années dans la région Rhône-Alpes. Serge LIANDRAT, secrétaire général adjoint et chef de projet du futur équipement en trace les principales lignes- force.

- GERIN, André. *Jeunes, une chance pour la ville. Reportages et entretiens réalisés par Gilles SMADJA*. Messidor, 1991.

Peu de temps après les événements de VAULX-EN-VELIN en octobre 1990, des jeunes de VENISSIEUX parlent de leur vie, de leurs colères, de leurs désirs. Chacun de ces récits est suivi d'un entretien de Gilles SMADJA avec André GERIN, maire communiste de Vénissieux, qui s'exprime sur la politique de la ville en direction des jeunes et sur le malaise des banlieues, de Vénissieux et d'ailleurs.

- *Paul ELUARD, un collègue aux Minguettes*. Syros-Alternative, 1987. (Contre-poisons.)

Les paroles, vécues et fortes, d'un collège en recherche entre 1982 et 1987 (date de publication du livre), pour dire quelles nouvelles voies ont été explorées pour faire du collège un lieu habitable et lutter contre l'échec scolaire. Cette recherche s'inscrit dans une dynamique de ZEP et est portée par un projet d'établissement dont les maître-mots sont : changer l'école, l'ouvrir sur le quartier, redonner à l'enfant le plaisir d'apprendre, le motiver et lui permettre d'accéder à une certaine autonomie. Une des formes les plus originales du travail interdisciplinaire est celle du PAE LIRE-ECRIRE (qui aboutira au projet KIOSQUE, puis BOUQUINERIE, observé en 1991-92 à Vénissieux).

- **PRIVAT, Jean-Marie, VINSON, Marie-Christine. *Habitat vertical et habitus lectural*. in Pratiques n° 52, décembre 1986, p.83-111.**

Comment créer chez les enfants des Minguettes un " habitus lectural", c'est-à-dire passer d'une phase d'alphabétisation à une phase de lecturisation ? Cet article rend compte du cheminement de l'équipe des professeurs de français du collège Paul Eluard à Vénissieux et des projets mis en oeuvre dans le cadre du PAE " LIRE-ECRIRE "

- **PRIVAT, Jean-Marie, VINSON, Marie-Christine. *Les intermédiaires de lecture*.in Pratiques n°63, septembre 1989, p.63-100.**

Dans ce n° consacré à l'innovation pédagogique, les mêmes auteurs, enseignants de français au collège P.Eluard à Vénissieux, proposent leurs réflexions sur la notion d'intermédiaires entre livres et lecteurs, exposent et analysent les différentes étapes du projet KIOSQUE élaboré par l'équipe des professeurs de français de ce collège, illustrant ainsi la nécessité d'un va-et-vient permanent entre théorie, pratique et retour à la théorie.

#### **8.4.2 VENISSIEUX ET VAULX-EN-VELIN**

- **ALLOUCHE, Abdelwahed. *Les Comportements des enfants d'immigrés maghrébins dans les bibliothèques : cas de trois***

**bibliothèques municipales de la banlieue lyonnaise. Mémoire E.N.S.B, 1982.**

Ce travail est basé sur une enquête auprès d'enfants fréquentant les bibliothèques de VAULX-EN-VELIN, BRON et VENISSIEUX. Il rassemble un matériau important pour l'analyse de l'offre des bibliothèques ainsi que de la demande et des types de comportement des enfants d'origine maghrébine.

**- Banlieues, les nouveaux remèdes : les "laboratoires" de VAULX-EN-VELIN et de VENISSIEUX. in Le Progrès, 15 Mai 1992.**

Le point sur les nouveaux projets lancés par les maires Maurice CHARRIER et André GERIN avec leurs équipes municipales respectives, en réponse au climat social toujours fragile de leur ville.

### **8.4.3 OYONNAX**

**- BEDARIDA, Catherine. *L'Ecole qui décolle*. Seuil, 1991 (L'épreuve des faits).**

Ce livre fait état d'innovations en matière de coopération à l'oeuvre dans l'Education nationale, notamment au Collège Gérard Philippe de FONTAINE (38) et au Lycée d'enseignement Arbez-Carme à OYONNAX.

**- *L'Envie d'écrire, cela s'apprend*. in Le Progrès, 30.01.92.**

Un article sur le travail réalisé par les élèves de CM2 de la classe de Madame BENECH du Groupe scolaire Pasteur Sud à Oyonnax en commun avec les 5° de Madame RENNERT du collège AMPERE autour de Roald DAHL à l'occasion du projet de SEMAINE LITTERAIRE "Qui a peur des grands méchants livres ?"

### **8.4.4 AUTRES TERRAINS**

- **BOURGAIN, Michel. *Ensemble, faisons reculer l'échec scolaire : approches éducatives en banlieue*. Chronique sociale, 1991.**

On trouve dans cet ouvrage le récit vivant des étapes, péripéties et conflits qui marquèrent l'exploration des énormes ressources d'une zone dite sensible", celle du Collège Alfred Sisley de l'ILE-SAINT-DENIS, une banlieue populaire du nord de Paris. D'autres récits d'expérience complètent ce livre, entre autres celle du Collège G.Philippe de FONTAINE.(38).

- **JAZOULI, Adil. *Les Années banlieues*. Seuil, 1992.**

Une histoire sociale et politique des quartiers de banlieue, notamment du Sud-Est lyonnais, qui ont vu la révolte mais aussi les tentatives d'organisation des jeunes issus de l'immigration ainsi que les réponses culturelles et sociales de tout un ensemble d'acteurs locaux.

- **LEMOINE, Maurice. *Echec scolaire, échec social : enseigner dans des banlieues perdues*. in Le Monde diplomatique, Avril 1992.**

" Peut-on isoler l'enseignement de l'organisation générale du tissu urbain et, au-delà, des valeurs en cours dans l'ensemble de la société ?", tel est le questionnement du journaliste Maurice LEMOINE, au vu des difficultés rencontrées par certaines ZEP.

- **Lisons dans la ville : un rallye-lecture dans une ZEP. par Marie-Claire CESSÉ, Denise PEZ. in INTER-CDI n° 115, janvier 1992.**

Une action innovante menée en partenariat à GARGES-LES-GONESSE (Val d'Oise) en 1990.

## **8.5 LECTEURS, LECTURES ET ECRITURES : APPROCHES THEORIQUES**

- **ASSOCIATION FRANCAISE POR LA LECTURE, ET AL. *Apprendre à lire pour les 2-12 ans: plate-forme commune des mouvements pédagogiques*. 1989. (Supplément commun aux**

revues Les Actes de lecture, Cahiers pédagogiques, L'Éducateur, Dialogue, Camaraderie, Vers l'éducation nouvelle).

Cette brochure rassemble les propositions des mouvements signataires en vue d'une évolution rapide de la lecture en France et met l'accent sur les conditions de l'apprentissage de la lecture pour tous les enfants dans le milieu scolaire principalement, mais aussi dans leurs autres temps de vie.

- BAHLOUL, Joëlle. *Lectures précaires : étude sociologique sur les faibles lecteurs*. B.P.I., 1987. (Études et recherche).

Dans cette étude réalisée à la demande du Ministère de la Culture, Joëlle BAHLOUL montre que la coupure entre lecteurs et non-lecteurs n'est pas aussi radicale qu'on veut bien le croire et que s'ils constituent un groupe spécifique, c'est souvent en raison de la perception dévalorisante qu'ils ont de leurs propres pratiques.

- BERGEAULT, Marie-Jeanne. *Fragilité des pratiques de lecture des enfants de milieu socio-culturel défavorisé. Enjeux du livre et des bibliothèques*. Mémoire DESS : IEP de Grenoble : ENSB, 1989.

Le travail de Marie-Jeanne BERGEAULT est d'un apport très important pour la compréhension des enfants en difficulté scolaire, sociale et personnelle et pour faire avancer la réflexion sur les réponses que les bibliothèques peuvent inventer face aux besoins et attentes de ce nouveau public.

- BLANES, Elisabeth. *Et pourtant ils écrivent*. in BBF, Tome 37, n°1, 1992, p.32-36.

Elisabeth BLANES a observé des ateliers de retour à l'écrit organisés en Languedoc-Roussillon en direction d'un public de jeunes de 13 à 25 ans. Exemple de coopération sur le terrain entre les différents partenaires de l'Éducation et de la Culture, ces observations ont donné lieu au DSB ci dessous, soutenu en 1991.(IEP de Grenoble, ENSB.)

- BLANES, Elisabeth. *Comment inciter à l'écriture et à la lecture ceux qui sont insensibles à l'écrit : exemples des ateliers*

***d'écriture de Lodève, Alès, Lunel et Montpellier en Languedoc-Roussillon.*** Diplôme supérieur de bibliothécaire, 1991.

Les observations faites par Elisabeth BLANES ont donné naissance à un questionnement fin sur les relations d'interdépendance entre écriture et lecture. Les étonnants résultats de ces ateliers du point de vue du développement personnel et de l'intégration des stagiaires reçoivent ici un début d'analyse.

- **CHARTIER, Anne-Marie et HEBRARD, Jean.** *Discours sur la lecture : 1880-1980.* BPI, 1989.

Une étude très documentée des discours sur la lecture depuis 100 ans (ceux de l'Eglise, des bibliothécaires et de l'Ecole), afin de tenter de comprendre le discours contemporain. Ce livre apporte de nombreux éclairages, entre autres, sur les relations entre les bibliothèques et l'école et leurs conceptions respectives de la lecture.

- **COUDER, Bruno et LECUIT, Jean.** *Maintenant lire n'est plus un problème pour moi. Du refus de l'illettrisme au métier : le défi du Quart-Monde.* Sciences et service, 1983.

Fruit d'un travail collectif exécuté par ATD-Quart-Monde, ce livre vivant présente à la fois une réflexion sur l'illettrisme, le mouvement ATD et ses réalisations ainsi que ses propositions pour l'avenir.

- **DOLTO, Françoise.** *L'Échec scolaire : essai sur l'éducation.* Carrère, 1989.

Ce volume rassemble différents articles ou interventions de Françoise DOLTO, rappelant les grands principes du développement affectif et sexuel de l'enfant et ses besoins vitaux. Partant, dans la première intervention intitulée "L'échec scolaire des enfants des classes primaires", du fait que tout apprentissage répond à un désir de celui qui veut acquérir une connaissance, l'auteur donne, à la lumière de son expérience de psychanalyste, des éléments de compréhension des barrages qui font obstacle au plein emploi de l'intelligence et une idée des réponses qui peuvent être apportées par le traitement analytique ou les attitudes des pédagogues.



- **ESPERANDIEU, Véronique et LION, Antoine et BENICHOU, Jean-Pierre. *Des illettrés en France : rapport au Premier Ministre.* La Documentation française, 1984.**

Il s'agit du premier rapport officiel qui alarma sur la présence de 10% d'"illettrés" de nationalité française sur notre territoire et qui fut à l'origine de la mise en place du G.P.L.I. (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme).

- ***Face à l'illettrisme, les BCD : analyses et témoignages.* AG3I, (1988). (Les cahiers).**

L'AG3I a conduit en 1986-87 une observation du fonctionnement de 4 bibliothèques d'écoles de l'agglomération lyonnaise, en tire un bilan des acquis et des difficultés et conclut sur la nécessité d'aller de plus en plus vers des "projets négociés" entre différents partenaires.

- **FRANCE. Ministère de la Culture. Direction du livre et de la lecture. *Bibliothèques publiques et illettrisme.* 1986.**

Cette brochure présente diverses réflexions passionnantes et concises de chercheurs sur les réponses culturelles à apporter au problème de l'illettrisme et sur le rôle réel et possible des bibliothèques et des autres partenaires du livre. On y trouve des apports de Jean-Claude PASSERON, Jean-Pierre BENICHOU, Nicole ROBINE, B. SEIBEL et Raymond CITTERIO, (chargé de mission à l'Action culturelle de l'Académie de Lyon).

- **GILLARDIN, Bernard et TABET, Claudie. *Retour à la lecture.* Retz, 1988.**

Un livre qui se veut une aide pour tous les acteurs qui accompagnent la formation des personnes en difficulté de lecture, en présentant un certain nombre d'actions conduites principalement avec des bibliothèques municipales comme "lieux-ressource". Il s'efforce, s'appuyant comme le souligne Claudie TABET sur les grands courants de pensée sociologique, historique et pédagogique actuels d'allier théorie et pratique afin d'éviter la sclérose et de faire avancer le débat.

- GRIGNON, Claude et PASSERON, Jean-Claude. *A propos des cultures populaires*. in Cahiers du CERCOM n°1, avril 1985.

Ce texte est la reprise des débats qui eurent lieu lors du Séminaire de l'EHESS de février et mars 1982. Il interroge les cultures populaires autour des notions de culture dominée, d'ethnocentrisme, de relativisme et de légitimité culturels, de populisme et de misérabilisme.

- GROUPE PERMANENT DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME. *Pour une meilleure réussite scolaire : guide des actions d'accompagnement*. G.P.L.I., 1988. (En toutes lettres, n° spécial).

Ce guide se veut à la fois une réflexion théorique et pratique sur l'échec scolaire qui ne peut, selon Véronique ESPERANDIEU, être réduit à l'échec de l'école. Elle appelle tous les partenaires de l'enfance et de la famille à établir avec l'école les alliances nécessaires à la construction des chances pour tous les enfants. Une série de propositions et de dispositifs allant dans ce sens sont présentés en fin d'ouvrage.

- HEBRARD, Jean. *Synthèse*. Université d'été, Lacanau, 1991.

Le thème de l'Université d'été de Lacanau était la mise en fonctionnement des réseaux "Maîtrise de la langue" du Ministère de l'Education nationale et la coordination avec les partenaires du Ministère de la Culture et les collectivités locales. Dans sa synthèse, Jean HEBRARD insiste sur la nécessité pour les institutions de s'ouvrir encore davantage pour que le réseau, réellement, fonctionne.

- *Illettrisme : un phénomène d'ampleur en France*. in Lettres, janvier-février 1989.

Cet article publie l'essentiel des résultats de l'enquête infométrie du GPLI de 1988 et donne les grands axes de la politique de la Direction du Livre et de la Lecture par rapport à ce problème.

- *Illettrisme et psychanalyse*. L'Immédiat, n° spécial 10, 1992.

Actes du colloque organisé par l'ARALE à Grenoble en novembre 1991.

- KAUFMANN, J.C. *Comprendre le rapport au savoir des milieux populaires.* in Economie et humanisme n°265, mai-juin 1982, p.59-68.

Quels sont les modes d'assimilation, d'acculturation et de transmission des connaissances des milieux populaires ? J.C. KAUFMANN dégage ce qui lui semble les lignes de force : primauté de l'expérience, de l'action et de l'efficacité des résultats, logique empirique de la connaissance, poids des contraintes de travail, mobilisation particulière à propos de l'école, caractère vivant et convivial des modalités d'assimilation des connaissances etc...

- *Lecture 1 : apprentissage continué, théorie et pratique.* in Argos n°7, novembre 1991, p. 39-79.

L'apprentissage de la lecture, qui est nécessairement "continué", est une entreprise qui se doit d'être collective. Ce dossier présente les démarches et les apports spécifiques de chacun : pédagogues, culturels, sociologues etc... avec des interventions, entre autres, de Jean-Claude POMPOUGNAC, Max BUTLEN et Gérard CHAUVEAU.

- *Lecture 2 : apprentissage et pratiques d'écriture.* in Argos n°8, avril 1992, p.28-89.

La volonté ici affirmée de lier étroitement l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture conduit automatiquement à une remise en cause de certaines pratiques et à développer une fonctionnalité de l'écrit sous toutes ses formes.. Cette réflexion se situe résolument dans le cadre de celle des réseaux "Maîtrise de la langue".

- PENNAC, Daniel. *Comme un roman.* Gallimard, 1992.

Daniel PENNAC est professeur de français, écrivain généreux et orfèvre du plaisir. Il balise dans cet essai les chemins d'une possible réconciliation avec le livre, avec à l'appui des années de pratique professionnelle auprès de jeunes rebutés par la lecture. Après avoir proposé des hypothèses sur les raisons de cette exclusion, il propose de retrouver le plaisir devenu contrainte par le détour d'un partage, celui des textes qu'il s'agit, selon lui, d'offrir aux jeunes, au lieu de leur apprendre à les commenter. Cela se lit

“comme un roman”, et c'est une libération jubilatoire de la contrainte scolaire.

**- PERONI, Michel. *Histoires de lire : lecture et parcours biographique*. BPI, 1988.**

Une recherche sur la faible lecture qui se démarque résolument d'une approche sociologique “classique” : en donnant la parole aux soit-disant faibles lecteurs, Michel PERONI met en lumière la diversité des normes d'appréciation et des critères de définition des pratiques lectorales, qui s'avèrent beaucoup plus individuelles et subtiles qu'on voulait bien le penser jusque là et souligne qu'il est très difficile, voire impossible de les quantifier de manière fiable et de faire rentrer les lecteurs dans une catégorie fixe, immuable et tranchée une fois pour toutes.

**- POULAIN, Martine. *Pour une sociologie de la lecture : lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Cercle de la librairie, 1988.**

Cet ouvrage devenu célèbre a marqué les débuts de la réflexion sociologique de nombre de bibliothécaires et autres professionnels du livre sur la lecture en France . Il rassemble des contributions déjà citées (M. PERONI, J.BAHLOUL) et d'autres qui ont fortement contribué à faire évoluer la conception des nécessaires médiations entre livre et lecteur (M.POULAIN, P.PARMENTIER, J.F. BARBIER-BOUVET)

**- Pratiques de la lecture chez les enfants , jeunes et adultes. in Migrants formation n°68, mars 1987.- CNDP, 1987.**

Ce n° spécial de Migrants formation apporte des éléments très intéressants sur les compétences et les comportements des publics immigrés face à la lecture et aux apprentissages en général. Deux interventions concernent plus spécialement l'attitude des enfants et des jeunes en bibliothèque (Abdelwahed ALLOUCHE, Saïd RAMDANE).

**- PRIVAT, Jean-Marie et REUTER, Yves. *Lectures et médiations culturelles : actes du colloque de Villeurbanne*, mars 1990. Presses universitaires de Lyon, 1991.**

Le colloque, qui s'est tenu à l'initiative de la DRAC Rhône-Alpes et de la Mission académique d'action culturelle de Lyon se proposait de favoriser une réflexion commune des bibliothécaires et des enseignants autour du concept de **MEDIATIONS**, afin d'avancer en partenariat vers une stratégie opératoire commune. De nombreuses communications apportent leur pierre à cet élan (Alain MASSUARD, Jean HEBRARD, Françoise DANSET, Yves REUTER, Nicole ROBINE, Claudie TABET, Jean-Marie PRIVAT et Marie-Christine VINSON et Dominique LELIEVRE-PORTALIER etc...) A noter, la copieuse bibliographie proposée par les auteurs des actes.

- ***Qu'est-ce qui se cache derrière l'illettrisme ?*** in **L'immédiat**, supplément au n°5, 1989.

Constitue les actes de la journée qui s'est tenue à Grenoble le 18 mai 1989. On y trouve de nombreuses pistes de réflexion, tant dans les interventions que dans les compte-rendus du travail des commissions.

- **REUTER, Yves. *Lire : une pratique socio-culturelle***. in **Pratiques** n°52, décembre 1986, p.64-81.

Analysant les composants du rapport lecture/individu/société, Yves REUTER dégage des perspectives pédagogiques pour aider à la construction des compétences lectorales et situe la pédagogie du projet au coeur de ces dispositifs.

- **ROBINE, Nicole. *Les jeunes travailleurs et la lecture***. La Documentation française, 1984.

L'enquête de Nicole ROBINE auprès de jeunes travailleurs de 18 à 23 ans de la région bordelaise a été une contribution essentielle à la compréhension des perceptions qu'ont de la lecture les jeunes issus de milieu populaire et des obstacles à leur fréquentation du livre et des bibliothèques.

- **VELIS, Jean-Pierre. *La France illettrée***. Seuil, 1988. (L'épreuve des faits.)

A partir d'une enquête de deux ans réalisée en France, l'auteur montre les différents aspects de l'illettrisme et la réalité d'une

société à deux vitesses, fait le point sur les actions engagées et dresse un bilan critique de l'action des pouvoirs publics depuis 1984, en insistant sur les décalages entre les intentions et les réalisations.

## **8.6 DE LA BIBLIOTHEQUE, DE L'ECOLE, DU QUARTIER, OU DES TROIS CONJOINTEMENT...**

### **- *Bibliothèque et école.* in Libre-accès n°2, sept.1990.**

Un n° entièrement consacré aux relations entre les deux partenaires, dans le souci, comme le dit Gilles LACROIX, de "dépasser le dialogue de sourds parfois vécu sur le terrain".

### **- *Bibliothèques et écoles.* in BBF, Tome 36, n°2, 1991.**

Ce n° de BBF aborde à la fois les évolutions récentes des bibliothèques du secteur scolaire que celles des relations entre BCD et bibliothèques publiques : de la coexistence spatiale aux projets communs d'offre de lecture, du chemin a été parcouru et il semble aux auteurs que mentalités et structures soient en train de bouger. Plusieurs exemples relatés dans ce numéro en témoignent.

### **- BOURDIEU, Pierre, GROS, François. *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement.* in Le Monde de l'éducation, avril 1989, p.15-19.**

La première phase du travail de la Commission de réflexion sur les contenus d'enseignement créée fin 1988 a été de formuler les principes qui devront régir leur travail. Les 7 principes dessinent les grandes orientations de la transformation progressive de ces contenus, qui doivent forcément s'adapter voire devancer l'évolution de la science et de la société.

### **- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris, Minuit, 1970 (Le sens commun).**

A travers ses verdicts, l'école est censée reconnaître les dons et les mérites de chacun. En fait, elle transforme en avantage ou handicap scolaire des propriétés que les individus doivent à leur appartenance sociale. Un texte fondamental et fondateur.

**- *Compagnons de route, bibliothèques-écoles.* in Coopération n°20, sept. 1991, p.25-**

Des articles de Jean FOUCAMBERT, Sylviane TEILLARD (bibliothécaire à Grenoble), Michel EYMARD (directeur d'école à la Villeneuve de Grenoble) et Rolande MILLOT font le point sur les relations entre les deux partenaires, notamment à travers l'enjeu des BCD, à la suite d'une enquête réalisée par la revue *Coopération* sur les rapports bibliothèques-écoles en Rhône-Alpes.

**- DUDOGNON, Françoise. *Les bibliothèques publiques dans le cadre des DSQ : problématique et enjeux.* Diplôme supérieur de bibliothécaire, 1991.**

Comment la bibliothèque peut-elle s'intégrer dans la politique de développement social définie au niveau du quartier ? Question posée dans le cadre de l'avant-projet de mémoire de DESS de Françoise DUDOGNON.

**- *Ecole : le temps des partenaires.* in Migrants formation n°85, juin 1991.**

L'idée de partenariat est en vogue, en particulier dans le domaine scolaire et au sein des ZEP. Ce n° de *Migrants formation*, précieux pour notre recherche, analyse, au-delà de l'effet de mode, les réels enjeux et les modalités de ce fonctionnement en commun. Une communication d'Abdelwahed ALLOUCHE en fin d'ouvrage porte plus particulièrement sur les rapports bibliothèque-école.

**- *Ecoles et quartiers : des dynamiques éducatives locales.* dir. Gérard CHAUVEAU et Lucile DURO-COURDESSES. in CRESAS n°8, 1989. INRP: L'Harmattan, 1989.**

Si l'on veut un enseignement de qualité pour tous dans les sites urbains en difficulté, il faut que la formule "la réussite scolaire c'est l'affaire de tous" devienne une réalité. Le CRESAS poursuit ici sa réflexion sur les rapports de la ville et de l'école et analyse les

raisons qu'a l'école de choisir la voie du partenariat et de l'action éducative concertée ainsi que les difficultés existantes.

**- Etude-diagnostic de la dynamique école-quartier-famille : la Villeneuve d'Echirolles. Lyon, Trajectoires, 1992.**

Une étude pertinente sur les familles et leurs rapports au collège ainsi qu'un diagnostic des actions à la périphérie scolaire et de l'état du partenariat sur ce quartier d'ECHIROLLES (Isère), classé en ZEP et en DSQ.

**- Lire, dire, écrire au collège. in Coopération n°20, sept.1991, p.22-24.**

Une interview de Nicole SCHNEEGANS, rédactrice en chef de la revue Lire au collège et un compte-rendu d'expérience, celle du Collège Armand COUSSENS à ST AMBROIX (Gard), qui mène une politique offensive en direction de la lecture-écriture.

**- Le partenariat. in : Argos n°6, avril 1991, p.37.**

Un dossier spécial de la revue, qui veut faire découvrir les partenaires de la lecture dans leur spécificité et leur domaine de compétence et d'intervention : partenaires institutionnels, partenaires de la chaîne du livre (dans laquelle s'inscrivent les bibliothèques) et partenaires associatifs. Quelques compte-rendus de "partenariat en action" terminent le dossier.



## LISTE DES SIGLES

<b>ABF</b>	<b>Association des bibliothécaires français</b>
<b>AFL</b>	<b>Association française pour la lecture</b>
<b>BCP</b>	<b>Bibliothèque centrale de prêt</b>
<b>BCD</b>	<b>Bibliothèque centre de documentation</b>
<b>CIO</b>	<b>Centre d'information et d'orientation</b>
<b>CPPN</b>	<b>Classe pré-professionnelle de niveau</b>
<b>CRESAS</b>	<b>Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire</b>
<b>DRAC</b>	<b>Direction régionale des affaires culturelles</b>
<b>DLL</b>	<b>Direction du livre et de la lecture</b>
<b>DSQ</b>	<b>Développement social des quartiers</b>
<b>DSU</b>	<b>Développement social urbain</b>
<b>FAS</b>	<b>Fond d'action sociale</b>
<b>GPLI</b>	<b>Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme</b>
<b>IEN</b>	<b>Inspecteur de l'éducation nationale</b>
<b>INRP</b>	<b>Institut national de la recherche pédagogique</b>
<b>ISS</b>	<b>Indemnité de sujétion spéciale</b>

MAFPEN Mission académique de formation des personnels de l'éducation nationale

ZEP Zone d'éducation prioritaire





\*9592305\*