

UNIVERSITE DES SCIENCES SOCIALES
DE GRENOBLE
INSTITUT D'ETUDES POLITIQUES

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE
DE BIBLIOTHECAIRES
Option Médiathèques Publiques
Formation Continue diplômante
1988 - 1989



FRAGILITE DES PRATIQUES DE LECTURE DES ENFANTS
DE MILIEU SOCIOCULTUREL DEFAVORISE. ENJEUX DU
LIVRE ET DES BIBLIOTHEQUES.

Lieu d'étude : Bibliothèques Municipales pour enfants de
Vaulx-en-Velin.

MEMOIRE
pour l'obtention
DU DIPLOME D'ETUDES SUPERIEURES SPECIALISEES
"Direction de projets culturels"
présenté par Marie-Jeanne BERGEAULT

sous la direction de
Monsieur Alain MASSUARD
Conservateur Enseignant ENSB

*** TABLE DES MATIERES ***

	Pages
INTRODUCTION	2
PRESENTATION DU SUJET ET PROBLEMATIQUE	5
<u>I PARTIE : DESCRIPTIF.</u>	8
1.1 Environnement urbain de Vaulx-en-Velin.	8
1.2 Descriptif des Bibliothèques Municipales pour enfants.	10
1.3 La bibliothèque : lieu symbolique, lieu affectif, lieu transitionnel.	14
<u>II PARTIE : FAIBLES LECTEURS, POURQUOI?</u>	22
QUELQUES PERSPECTIVES DE REFLEXION A PARTIR DE LA PSYCHOPEDAGOGIE ET D'UNE APPROCHE PSYCHANALYTIQUE.	
2.1 Langage et développement cognitif de l'enfant.	24
2.2 L'apprentissage de la lecture ou l'éveil des signes ?	29
2.3 Développement psychoaffectif de l'enfant.	34
<u>III PARTIE : REPONSES INSTITUTIONNELLES ET INTERINSTITUTIONNELLES.</u>	41
3.1 L'accueil.	42
3.2 L'Heure du conte.	47
3.3 L'animation.	53
3.4 Le développement du fonds.	59
3.5 Réponses interinstitutionnelles.	65
3.51 Le livre et la Petite enfance.	66
3.52 Approche interinstitutionnelle de la lecture : Bibliothèque et classes primaires.	70
3.53 L'aide au travail scolaire.	72

	Pages
CONCLUSION	77
BIBLIOGRAPHIE	82
ANNEXES	111
* Index des sigles.	111
* Statistiques.	112

I N T R O D U C T I O N

Etrange lieu que celui d'une bibliothèque où le livre, à l'infini, disperse, recèle la parole de l'humanité dans ce qu'elle propose de plus divers : de l'observation à la fiction, de la réflexion à l'imaginaire, de la raison à l'émotion, de la matérialité des mots à leurs résonances intellectuelles dans l'insouciance du temps puisque les textes des siècles antérieurs sont dans la proximité immédiate des écrits contemporains. Peut-être est-ce de ce don de l'ubiquité de la parole écrite, matérialisée par une infinité de volumes, qu'elle garde subtilement l'empreinte du sacré, une complicité inattendue avec la "bibliothèque-labyrinthe" du XII-XIII^e siècle telle que la décrit Umberto Eco dans Le Nom de la Rose. Malgré une transformation radicale de l'espace et une accessibilité de plus en plus grande aux publics les plus divers (du chercheur à l'étudiant, au lecteur habituel, de l'adulte à l'enfant), elle perpétue ce sens du secret et développe une faculté particulière qui n'émane pas seulement de la fonction symbolique des livres mais de l'écho de la parole (perçue?, entendue?, comprise?) de ceux qui l'investissent de façon inattendue -groupes d'enfants qui viennent sans l'intention de lire, choisir, emprunter des livres... Leur attitude signale plus un mal-être avec la lecture qu'avec les livres. La nécessité s'impose de comprendre ce qui a mis en faillite leur cheminement de lecteur : l'appartenance à un milieu socioculturel défavorisé, un apprentissage de la lecture inaccompli à mettre en regard avec leur développement psychoaffectif. Devant la fragilité de leurs pratiques de lecture, il est nécessaire d'appréhender le sens de leurs difficultés.

Tenter de comprendre les raisons de cette situation d'échec impose le recours aux Sciences Humaines, notamment la pédagogie et la psychanalyse qui introduisent à une compréhension plus profonde de l'enfant. Par ailleurs, elles interviennent chacune dans la dialectique de l'acte de lire, la première faisant appel aux processus d'intellectualisation, de mémorisation, la seconde faisant référence aux processus psychiques qui se mettent en jeu dans le langage et rappelant la présence trop souvent

occultée de l'inconscient. La psychanalyse a l'attrait de ne jamais se penser et se présenter comme une science hégémonique tout en étant au plus près de l'être humain, de l'élaboration de sa vie psychique qui est un élément déterminant de son mode de pensée et de comportement. Par elle, le langage signifie davantage, sans doute parce qu'elle est attentive aux traces, aux empreintes, aux lacunes, aux lieux "absents" de la mémoire. La désigner comme "fil conducteur" d'une réflexion théorique à partir d'un champ d'observation concret -les bibliothèques pour enfants- est prendre acte du langage de l'inconscient. Cette recherche se référant aux concepts analytiques peut clarifier la "lecture" de ce qui traverse obscurément une institution. Elle doit s'articuler sur les lieux de vie déterminants dans l'épanouissement et l'éducation de l'enfant : la famille, l'école, les lieux d'accueil (dont les bibliothèques). Les Bibliothèques Municipales pour enfants implantées dans la Z.U.P de Vaulx-en-Velin constituent un terrain significatif pour l'exploration de ce sujet.

Ce travail de réflexion sur les échecs dans l'accès au savoir et à la culture, repérables dès les premières années du cursus scolaire, doit se préoccuper de ce que l'on désigne sous le terme d' "illettrisme" et qui a fait l'objet, à la suite du Rapport B.Pingaud et J.C Barreau en 1982, de mesures concrètes : création en 1984, du Groupe Permanent Interministériel de Lutte contre l'Illettrisme, publication du rapport de V.Espérandieu et A.Lion Des illettrés en France, collectes d'informations, enquêtes statistiques de 1984 à 1988. La définition de l'illettrisme pointe l'échec d'un système scolaire, éducatif, culturel, social qui exclut du savoir et d'une insertion sociale satisfaisante 21,8 % de la population adulte, soit un français sur cinq. Etre illettré se définit comme une incapacité à faire du sens avec un écrit simple malgré un apprentissage antérieur de la lecture et de l'écriture. Ces acquis inopérants déterminent la différence essentielle avec l'analphabétisme, "degré zero de l'écriture et de la lecture" selon la définition du Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme. Si l'enquête nationale fait apparaître l'illettrisme comme un phénomène rural, elle met cependant en évidence des statistiques significatives en zone urbaine : 5,5 % d'illettrés (pour ce qui concerne les difficultés en lecture) dans l'agglomération parisienne. Cette constatation corrobore l'expérience telle qu'elle peut se vivre et se théoriser dans les

bibliothèques pour enfants situées dans les quartiers à forte concentration urbaine, à la périphérie des grandes villes. Dans ce contexte général de prise en compte de l'illettrisme, les Bibliothèques Municipales pour enfants ont mis en place des actions préventives en direction de la petite enfance. De cette préoccupation constante et de la pratique professionnelle s'affirme l'idée selon laquelle des enfants de milieu socioculturel défavorisé risquent de devenir les illettrés de demain. Cette probabilité tangible dans les salles de lecture enfants exige que le personnel en perçoive les signes précurseurs et qu'il conçoive d'autres approches du livre et de la lecture pour ce public qui se situe trop près de la marge des exclus de la culture et de la société.

PRESENTATION DU SUJET ET PROBLEMATIQUE

Dans les Bibliothèques Municipales pour enfants implantées dans les grands ensembles urbains (Z.U.P ou villes aux caractéristiques analogues) se signale un public d'enfants qui se situe déjà à la frange de l'illettrisme. L'étude, volontairement délimitée aux classes d'âges de six à onze ans, a pour objet d'analyser les pratiques de lecture des enfants vivant dans un environnement familial difficile. Un ensemble de facteurs surhandicape ces familles : des ressources économiques faibles qui instaurent une insécurité, une autre façon de s'inscrire dans le temps vécu dans l'immédiateté, des possibilités restreintes d'échange avec le monde extérieur limité à la ville, au quartier, des difficultés à se situer dans une société qui les tient à distance, des liens inexistantes (ou non reconnus) avec le savoir, la culture. Dans ce contexte, les enfants d'immigrés rencontrent des difficultés supplémentaires dont cette étude aura à rendre compte. La question reste posée, pour les institutions, de reconnaître et faciliter les points de passage d'une culture à une autre. Le développement intellectuel et affectif de ces enfants s'inscrit dans la reconnaissance de leur appartenance à une double culture. La forte représentation des enfants d'immigrés maghrébins dans les Bibliothèques Municipales de Vaulx-en-Velin autorise à orienter plus particulièrement cette recherche sur la complexité de leur situation dans leur environnement social et culturel tel qu'il a été antérieurement défini.

Les pratiques de lecture de ces enfants se caractérisent par leur fragilité. Elles se manifestent de façon paradoxale : les enfants viennent à la bibliothèque plus pour regarder des livres ensemble que pour avoir une activité réelle de lecture. Ils préfèrent généralement les albums, les bandes dessinées, les revues. Leur choix ne se porte pas sur les romans qui leur sont accessibles et leur emprunt de livres, très limité, ne correspond pas à une lecture effective. Leur présence en salle de lecture se justifie par des raisons autres : retrouver des copains ou solliciter l'attention d'un adulte par l'intermédiaire des livres ou au contraire par un comportement perturbateur. Il est évident que pour eux la bibliothèque a tout autant une fonction éducative, socialisante, qu'une fonction

culturelle.

La classe d'âges retenue pour cette étude (à considérer dans la continuité de la petite enfance et l'acheminement vers l'adolescence) est significative dans la mesure où elle correspond à une période précise du développement de l'enfant et à son entrée dans le cursus scolaire. L'apprentissage de la lecture est un moment clef où se préfigure l'accès au savoir, à la réussite scolaire, à la culture. L'analyse des difficultés repérables dès la classe du cours préparatoire et du cours élémentaire première année peut faire apparaître un certain nombre de priorités dans les objectifs d'une bibliothèque pour enfants.

A partir du constat et de l'analyse des carences cognitives (les facultés d'abstraction, d'élaboration de concepts, la maîtrise du langage, les notions spatio-temporelles ne sont pas réellement acquises), des déficiences culturelles, affectives dans la structuration de l'enfant, cette recherche aura à appréhender le rôle des bibliothèques dans ses différentes composantes. Elle devra porter sa réflexion sur ce qui, dans ce contexte particulier, 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.

Même si ces bibliothèques s'affirment en tant que telles, elles semblent receler une autre image d'elles-mêmes qui les interroge. Prendrait-elle naissance dans ces moments où l'accueil des enfants requiert plus de discernement, plus de disponibilité? 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 que la recherche aura à développer: 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. La question inéluctable reste de savoir si ce travail en salle de lecture, proche de celui de l'éducateur, est du ressort ou non du personnel. L'interrogation fondamentale concerne la cohérence (et la formation) d'une équipe dans ses objectifs et sa pratique.

Saisir les résonances particulières de ces bibliothèques dans leurs lieux institutionnels doit s'accompagner d'une prise en compte de la politique

de la lecture à l'échelon local en concordance avec les orientations nationales de la Direction du Livre et de la Lecture ainsi que celles de l'Education Nationale.

I . D E S C R I P T I F

Le point de départ de cette recherche s'inscrit dans une expérience professionnelle de plusieurs années dans les Bibliothèques Municipales pour enfants de Vaulx-en-Velin. Au nombre de quatre, elles se situent dans différents quartiers de la Z.U.P. La première, créée en 1974 -la Bibliothèque des Noirettes- a été récemment transférée dans un équipement central, la Bibliothèque Municipale G.Perec ouverte en mai 1988 dans le quartier du Nouveau Mas. Ce réseau de bibliothèques de quartier est constitué soit de sections enfantines isolées (au nombre de deux), soit d'annexes avec les trois sections adultes, adolescents, enfants. Chacune s'insère dans un contexte urbain complexe, avec de l'une à l'autre des particularités, représentatives du quartier où elles sont implantées.

1 . 1 - ENVIRONNEMENT URBAIN DE VAULX-EN-VELIN.

La ville de Vaulx-en-Velin se trouve confrontée à des problèmes de forte concentration urbaine, 44 000 habitants recensés en 1982 par l'INSEE. Elle englobe un bourg et une Z.U.P dont la construction des premiers immeubles remonte à 1971. A la date du recensement, les catégories socio-professionnelles les plus représentées sont les employés (12,3%) et les ouvriers (19,81 %). Sa population est une population jeune, constituée de familles nombreuses avec un pourcentage important d'immigrés (plus de 25 % en 1982) . La cohabitation d'une pluralité de cultures (arabe, africaine, turque...) est tout autant signe de richesse que de complexité humaines. Sur l'ensemble de la population immigrée qui inclut aussi des Espagnols, des Italiens, les Maghrébins sont les plus représentés : en 1982, 4740 Algériens, 780 Marocains, 740 Tunisiens. Les statistiques de fréquentation des bibliothèques reflètent cette réalité avec des pourcentages parfois plus importants du fait de la concentration de certaines

populations suivant les quartiers.

La politique de logements sociaux conçus sur des principes de fonctionnalité et à partir des exigences d'une société industrielle a fait la preuve de son échec dans la plupart des grands ensembles urbains européens. La ville de Vaulx-en-Velin, par une volonté de développement économique, urbain et social, évolue : elle tend à éloigner d'elle l'image de "ville-dortoir " des années 1970-1980. Une nouvelle conception architecturale formalise un autre rapport à l'espace qui se concrétise dans la réhabilitation des quartiers, lieux de vie enfin identifiables pour les habitants. Par la rénovation des immeubles, l'implantation de nouveaux commerces, le développement des équipements à vocation sociale et culturelle, la Z.U.P de Vaulx-en-Velin se restructure. Elle tend à échapper à l'aspect monolithique des tours qui effacent, contredisent toute la pluralité des cultures présentes dans la ville. Les points de repère sont plus difficiles qu'ailleurs à intégrer, que ce soit pour l'habitant, pour celui qui travaille dans la Z.U.P ou celui qui la traverse. Une institution (de la même façon qu'un individu) peut prendre l'habitude de l'isolement, concrétion inévitable d'un espace urbain anonyme et démesuré. La Z.U.P ne se laisse pas découvrir facilement; elle efface par absorption naturelle le réseau social, éducatif, culturel qu'elle engendre. La nécessaire reformulation des objectifs au contact de l'expérience quotidienne crée fort heureusement un contrepois et instaure une dynamique qui engage les institutions (écoles, centres médico-sociaux, bibliothèques...) à oeuvrer ensemble. Cette réalité introduit à bien d'autres composantes - et contradictions - de la Z.U.P. Chacune des bibliothèques est tributaire de ce contexte urbain tout en étant traversée des particularités du quartier où elle est implantée. La composition socio-économique, culturelle des habitants intervient sans doute, mais également la façon dont les enfants, les adolescents, les familles investissent l'espace collectif immédiat. Ces particularités sont repérables malgré le caractère mouvant d'un espace à forte concentration de population.

L'environnement urbain de Vaulx-en-Velin, du fait de sa complexité, se prête à des études très diverses. Les statistiques concernant la fréquentation scolaire permettent de préciser le contexte de cette recherche. Vingt deux groupes scolaires accueillent les élèves des classes primaires et vingt trois, ceux des classes maternelles. La population

scolarisée, pour l'année 1988-1989, est de 6 939 élèves (3 987 pour le primaire et 2 952 pour les maternelles). Le pourcentage d'enfants immigrés est de 43,77 % pour le primaire et de 41,59 % pour les maternelles. Un élément significatif est le nombre élevé de classes de cours préparatoire (38 classes) et de cours élémentaire première année (34 classes) sur le nombre total de classes (statistiques donnant le nombre de classes par niveau, du CP au CM2). La moyenne d'effectif par classe est de vingt trois élèves pour le primaire et de vingt neuf pour les classes maternelles.

1.2 - DESCRIPTIF DES BIBLIOTHEQUES MUNICIPALES POUR ENFANTS

Discerner les particularités des Bibliothèques Municipales pour enfants dans la Z.U.P de Vaulx-en-Velin passe par leur représentation physique et le descriptif de leur fonctionnement. La première, créée en 1974, occupait jusqu'en mai 1988 (date d'ouverture de la Bibliothèque Municipale G.Perec à laquelle elle a été intégrée) une superficie de 160m² dans le Local Collectif Résidentiel (L.C.R) des Noirettes, situé au centre d'un espace vacant, terrain de jeu improvisé et lieu de passage. La seconde, également installée dans un L.C.R, fonctionne depuis 1976 dans le quartier de l'Ecoin-sous-la Combe. En 1978, la Bibliothèque Municipale La Fontaine avec trois sections (adultes, adolescents, enfants) s'installe dans une ancienne école du quartier sud de la commune. La quatrième, réalisée en 1981 pour l'ouverture du Centre Social G.Lévy, se limite à une section enfants. Les taux annuels d'inscriptions varient de 450 à 950 suivant les bibliothèques. Les statistiques de l'année 1988 font apparaître un total de 2 650 inscrits avec une moyenne de 44 % d'immigrés (dont 35 % de Maghrébins) et 60 347 prêts. Le total des collections est de 35 000 documents.

Malgré une apparence extérieure anonyme, les bibliothèques savent préserver des espaces de lecture chaleureux, accueillants, avec un mobilier personnalisé, un fonds de livres de qualité et diversifié. Chacune d'elles dispose d'une salle de lecture et d'une salle d'animation. Le per-

sonnel - une bibliothécaire-adjointe, une employée de bibliothèque, un animateur vacataire - en assure le fonctionnement habituel (acquisitions, catalogage, équipement) auquel s'ajoute un travail important en direction du secteur scolaire et social (présentation de livres dans les salles d'attente des centres médico-sociaux, des crèches, des haltes-garderies). Le public est un public diversifié dans ses classes d'âges (de moins de deux ans jusqu'à onze ou treize ans suivant les bibliothèques), dans ses origines culturelles et ses pratiques de lecture. Il est à noter la forte représentation des Maghrébins dans la population d'enfants d'immigrés qui fréquentent les bibliothèques.

Comprendre la réalité quotidienne de ces bibliothèques exige que s'inscrive ici le mode de vie des enfants qui la fréquentent. L'élément significatif est l'extrême liberté avec laquelle ils se déplacent seuls, de leur immeuble à la bibliothèque ou au centre commercial le plus proche. Les aînés ont la responsabilité des plus petits, pour la majorité du temps extra-scolaire. Il n'est pas rare de voir un enfant de trois ans circuler sans surveillance ou sous celle de sa soeur qui n'a parfois que deux ans de plus que lui. Ils viennent à la bibliothèque par petits groupes familiaux ou d'affinités. Beaucoup d'enfants passent la journée hors de l'espace familial et le temps du repas, pour certains, est extrêmement bref. La familiarisation avec les centres sociaux, les ateliers d'Arts plastiques ou toute autre institution éducative et culturelle, est lente, notamment pour les familles les plus défavorisées. Par ignorance ou par réticence devant toute démarche administrative, les parents n'inscrivent pas leurs enfants dans les activités mises en place pendant les vacances ou l'année scolaire. Dans ces quartiers à forte concentration urbaine où la paupérisation est encore plus conséquente, les enfants vivent dans l'espace immédiat, au bas des tours, entre l'école et la grande surface la plus proche. Leur expérience du monde extérieur est très réduite (ou passe par le canal de la télévision). Les vacances, pour beaucoup, est un temps vide, ouvert sur l'espace de leurs parcours habituels. Ils vivent leur enfance de façon morcelée, avec peu d'adultes auxquels s'adresser.

La grande difficulté de ces enfants est de s'approprier un lieu; ils se trouvent continuellement dans la situation de devoir parta-

ger l'espace, que ce soit l'espace familial (restreint en fonction du nombre d'occupants) ou à l'extérieur, les espaces transitoires ou collectifs. Ils n'ont pas de lieux où s'isoler dans l'assurance de ne pas être dérangés. Ils vivent de façon collective - chez eux, dans le quartier et à l'école. Les filles, dès l'âge de cinq-six ans, assurent le rôle de la mère auprès des plus petits. Ces enfants font la preuve quotidiennement de ressources d'adaptation et d'autonomie. Alors que certains mettent à l'épreuve leur goût du risque et des bagarres, beaucoup vivent avec le sentiment d'une sécurité à défendre. Cette réalité est celle du quartier des Noirettes où la bibliothèque, au centre d'un espace vacant, a fonctionné pendant quatorze ans dans un local vétuste, dont l'allure extérieure l'assimilait à un garage ou un entrepôt. Heureusement, l'intérieur démentait aussitôt l'impression initiale d'anonymat et de précarité.

L'appartenance sociale des familles se situe dans la catégorie professionnelle des ouvriers. Ces familles nombreuses, pour la plupart immigrées, disposent de faibles ressources économiques. L'absence d'acquis culturels aggrave leur situation et celle de leurs enfants qui ressentent plus vivement cette rupture entre leur lien familial et le monde extérieur. Le manque d'attention portée à tout ce qui est d'ordre culturel est préjudiciable à leur devenir scolaire et culturel. Dans ce contexte et dans celui-ci uniquement, la double culture peut être source de difficultés supplémentaires. Lorsque le milieu familial dispose d'acquis culturels, que ce soit dans la culture d'origine ou celle d'accueil, elle est au contraire pour l'enfant source d'éveil et porteuse de son épanouissement. Un contexte socioculturel aussi dense a fait l'objet de plusieurs recherches. La plus significative par rapport à la problématique choisie pour cette étude est le mémoire d'Abdelwahed Allouche Les comportements des enfants d'immigrés dans les bibliothèques : cas de trois bibliothèques municipales de la banlieue lyonnaise. (ENSB 1982). Tout en posant la question du langage et de la lecture, A.Allouche étudie, d'un point de vue sociologique, les comportements des enfants maghrébins dans les bibliothèques de Vaulx-en-Velin, Bron et Vénissieux. Il mentionne leur retard scolaire et leurs pratiques de lecture : "Les Maghrébins sont plutôt lecteurs des BD et des documentaires et plus que

les autres. Les plus petits sont attirés par les albums. Ceux qui empruntent les romans sont surtout les Français. (...). Pour des enfants qui ont des difficultés de déchiffrage, le roman est une véritable aventure. Le texte est dense et nécessite la connaissance des mécanismes de lecture. (...). Par contre les Maghrébins sont plus emprunteurs de contes que les autres." Son étude mentionne ce qui fait l'objet de cette recherche : les différentes enveloppes qui modifient l'image habituelle d'une salle de lecture où des enfants lisent dans le silence. Il note leurs allées et venues, leur fréquentation très régulière et l'extrême porosité de la bibliothèque à tout ce qu'il advient à l'extérieur : "Les Maghrébins ont essayé d'adapter l'espace bibliothécaire à leur quotidien. Les obstacles sociologiques à la lecture (conditions sociales du quart monde (...)), l'échec scolaire (qui se transforme en un blocage devant le livre) et l'appartenance à une minorité culturelle, font que la bibliothèque n'est pas, pour la moitié des B.M pour enfants de la banlieue lyonnaise, un lieu sacro-saint de lecture, mais plutôt un espace de rencontre et d'échanges. Ces enfants sont là de l'ouverture à la fermeture avec des "pauses" et des "trêves" qui varient en fonction de la vie dans la rue" (p.60). Les Bibliothèques Municipales pour enfants implantées dans ces quartiers sont investies d'un rôle différent qui accompagne leurs activités spécifiques de sensibilisation aux livres, d'information et de diffusion. Il est primordial que ces résonances particulières ne soient pas perçues négativement par le personnel, mais qu'au contraire elles soient discernées et reconnues dans leur complémentarité avec le rôle spécifique de la bibliothèque. La difficulté émane de leur nature même : elles requièrent un autre regard sur ce qui se passe en salle de lecture.

1.3 - LA BIBLIOTHEQUE : LIEU SYMBOLIQUE, LIEU AFFECTIF, LIEU TRANSITIONNEL.

Les bibliothèques situées dans l'immédiate proximité des immeubles jouent un rôle prépondérant, différent et essentiel dans la mesure où elles sont investies chaque jour par les enfants du quartier. Elles sont pour eux un second lieu de vie où ils reviennent parce qu'ils

y trouvent "autre chose" : un lieu accueillant, un lieu particulier (il est le lieu de rencontre avec les livres), un lieu convivial où ils retrouvent d'autres enfants et des adultes disponibles.

Lieu symbolique.

Il est nécessaire de se représenter la situation de l'enfant qui a l'habitude de vivre dans un milieu familial où les livres sont absents, doublement absents puisque la parole familiale ne les mentionne pas, ne les traverse pas. La présence des livres l'introduit dans une culture différente de la sienne pour laquelle la tradition orale est forte et où l'écrit (dans la culture arabe et musulmane) a d'abord une dimension sacrée, religieuse. Il est fort possible que l'enfant assimile la bibliothèque à cet autre "lieu-phare" de la culture occidentale : l'école. L'une et l'autre sont des lieux symboliques de la culture française : la seconde est très tôt identifiée comme celui où se détermine l'accès au savoir, à la réussite. Pour beaucoup d'enfants en échec scolaire, être en relation familière avec les livres à la bibliothèque signifie une déscolarisation de la lecture, une découverte de la lecture-plaisir soit individuelle soit de partage avec d'autres enfants et des adultes. Il n'en reste pas moins que ces deux aspects de la lecture devraient se penser dans leur complémentarité pour que des enfants non-lecteurs acquièrent conjointement la maîtrise de l'écrit et le plaisir de lire, s'informer, penser, rêver, imaginer... L'évolution du comportement des enfants en salle de lecture est significative à la fois de certains manques familiaux et de la complémentarité de l'école et de la bibliothèque : de plus en plus d'enfants viennent en salle de lecture faire leurs devoirs et solliciter l'aide du personnel. Des enfants non-lecteurs sont également demandeurs de cette aide. Cette constatation introduit un autre sujet de réflexion (développé ultérieurement) sur les actions interinstitutionnelles.

Lieu affectif, lieu transitionnel.

Dans les bibliothèques situées dans les quartiers les plus

défavorisés se répercutent les mouvements du monde extérieur et les difficultés que rencontre chaque enfant dans sa vie quotidienne. Les bibliothèques qui ont une situation géographique plus stratégique, à l'intersection de plusieurs quartiers à l'exemple de la Bibliothèque Municipale G.Perec, préservent davantage leur identité de bibliothèques. Les autres assurent tout autant leur rôle de diffusion du livre et de développement de la lecture, mais elles vivent plus intensément au rythme des conflits extérieurs et de ceux qui perturbent la vie intérieure de l'enfant. La Bibliothèque des Noirettes jusqu'en 1988, date de son transfert dans un nouvel équipement, en était l'exemple le plus représentatif.

La Bibliothèque Municipale pour Enfants des Noirettes faisait partie d'un territoire bien défini, celui du quartier. De grands ensembles HLM concentrent sur 800 logements une population à faibles ressources économiques avec une représentation importante d'ouvriers. La population est jeune : 47 % ont moins de dix neuf ans. Outre les familles nombreuses, habitent ici des étudiants, des familles monoparentales et d'autres personnes sans situation. Le pourcentage des immigrés est de 37 %. Avant la rénovation récente du quartier, les espaces collectifs, les espaces de jeu pour les enfants étaient inexistantes ou dégradés. Les enfants, les adolescents improvisaient devant la bibliothèque un terrain de foot, au détriment des tout-petits. Il est évident que le manque d'espace - le jeu d'un groupe excluant celui de l'autre - favorisait l'agressivité des uns et des autres. Ce quartier des Noirettes, jusqu'en 1988, donnait l'impression d'être le monopole d'enfants livrés à eux-mêmes, sans avoir la possibilité ou l'autorisation de rentrer chez eux. La désaffection des parents s'explique soit par des raisons de travail, soit par un fait culturel : dans les familles d'origine maghrébine, les enfants sont tout autant à la charge de la communauté que des parents eux-mêmes. Les corrélations entre l'environnement familial, l'environnement extérieur et l'espace institutionnel (école, centre aéré...) sont étroites et participent, de façon positive ou négative, au développement de l'enfant. Chacun induit sa conduite. Lorsque l'espace familial ne permet pas à l'enfant de franchir les étapes essentielles de son développement psychoaffectif, il portera à l'extérieur ses propres difficultés internes. Tout lieu institutionnel devient alors lieu de projection. A

partir de l'étude de deux structures sociales (des bibliothèques d'enfants) Réda Chamcham dans son mémoire de Maîtrise de Psychologie différentielle étudie ce processus en se référant à Winnicott : "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 de son 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 adopte à l'égard de l'espace une relation ambivalente, qui oscille entre passivité et agressivité. Une relation comparable à celle d'objet transitionnel d'où le qualificatif d'espace transitionnel c'est à dire un espace à dimension affective qui peut tenir le rôle d'un complément d'affectivité et de compensation de l'espace familial, et qui peut servir de vase communiquant entre parents et enfants."* De nombreux prénoms d'enfants surgissent à cette lecture : ceux qui, en salle de lecture, sollicitaient l'attention d'un adulte de l'équipe. La demande affective de l'enfant s'exprime par ce besoin de présence presque physique, par l'assurance de l'attention qu'on lui porte : les livres se succèdent aux autres, album après album. La présence d'autres enfants est mal acceptée et le temps de l'échange, à partir d'un livre, à partir de sa vie quotidienne n'est jamais suffisamment long. Il vient très régulièrement, redemande les mêmes livres ou d'autres, accapare la même personne. En salle de lecture, la disponibilité du personnel est essentielle, primordiale. Il doit être attentif à chacun et à tous, être disponible à l'un, répondre à l'autre, percevoir les tensions qui dans un groupe peuvent évoluer vers un conflit et intervenir. La demande affective, quel que soit l'âge de l'enfant, peut s'exprimer par son contraire : un comportement antisocial et agressif. La Bibliothèque des Noirettes a été le lieu de toutes ces résonances; il a fallu sans cesse réaffirmer un point d'équilibre entre le rappel de certaines règles et une compréhension de ces enfants en rupture. Pour la plupart, ils font preuve de difficultés d'intégration : soit en retrait, soit en situation provocatrice (jeter des livres par terre, parler fort, bousculer les autres, etc...). Ils créent des situations conflictuelles avec le personnel, substitut involontaire de l'image parentale. Ils transgressent les règles de la bibliothèque qui sont celles de toute collectivité : respect de l'autre, enfant ou adulte, respect du lieu, du mobilier, d'un minimum de calme pour ne pas gêner les autres lecteurs. L'étude de deux

* CHAMCHAM Réda. Perception et appréhension de l'espace social chez l'enfant. Espace de transition - Espace transitionnel. Université Lumière Lyon II. p.60

cas, diamétralement opposés, peut permettre de mieux saisir la diversité des situations qui peuvent se présenter en salle de lecture. Le premier, concerne un préadolescent de treize ans, lecteur de bandes dessinées, qui passe alternativement de périodes provocatrices à des périodes d'intégration. Le deuxième témoigne à la fois d'une demande affective et d'une maîtrise difficile de la lecture (2 CP, 2 CE1). Son enseignante le considère comme un élève faible en voie d'échec.

Karim, pendant deux ans, est venu de façon épisodique à la Bibliothèque des Noirettes, la plupart du temps accompagné de deux autres préadolescents, public inconditionnel de tous ses "exploits". Sa notoriété dans le quartier est celle de celui qui "fait des bêtises" et qui, dans une certaine mesure, est craint. Il a déjà été exclu d'un certain nombre de collèges (il a treize ans) et se trouve en situation d'échec. Sa présence en salle de lecture, du fait de ses larçons (cacher des livres ou les affaires des autres lecteurs : trousse, cahiers), de ses remarques à voix haute sans considération du personnel présent, maniant les insultes à l'égard des autres enfants, déclenchait des perturbations importantes dans le fonctionnement de la bibliothèque. Mais cette attitude incitative au désordre s'effaçait lorsqu'on prenait le temps de parler avec lui, lorsqu'un échange réel, dans un respect, une reconnaissance réciproque, s'établissait. Des contacts pris avec la famille (rencontre avec sa mère et sa soeur) ont permis à Karim d'avoir un regard différent sur son attitude sans pouvoir la modifier réellement. La complexité de sa situation psychoaffective ne concerne pas directement cette étude. Karim a accepté de commencer une psychothérapie qu'il a interrompue après quelques séances. Il vient de temps à autre à la Bibliothèque Municipale G.Perec où il alterne un comportement perturbateur avec des tentatives plus ou moins longues d'intégration. Il est certain que dans une telle situation, la bibliothèque devient "lieu transitionnel", lieu où Karim a mis en scène, inconsciemment, ses difficultés internes : difficultés à se situer dans sa famille, à se structurer. Son attitude provocatrice à la Bibliothèque des Noirettes était sa manière personnelle de lancer un appel. L'aider signifiait à la fois être à son écoute, mais également rendre impératif le respect d'un certain nombre de limites. Le personnel s'est trouvé dans le rôle de substitut parental, et notam-

ment de représentation de la Loi du père. Face à un contexte aussi difficile, l'équipe doit à la fois faire preuve de cohésion et de cohérence, sinon elle prend un double risque, celui d'erreurs qui aggraveraient la situation conflictuelle de l'enfant ou de l'adolescent et celui de se déstabiliser elle-même. Ce n'est plus le lieu, ni le moment de se poser des questions sur la représentation de l'exercice professionnel : prêter des livres comme dans les bibliothèques de n'importe quel centre ville ou (et) avoir une autre écoute de la parole (des actes?) d'enfants en difficultés. L'autre versant de la fonction de bibliothécaire (l'un se situant du côté des compétences bibliothéconomiques) ouvre l'accès à la dimension relationnelle avec l'enfant. Elle implique une attention naturelle et accueillante que doit accompagner une connaissance approfondie de ce qui se met en jeu pendant l'enfance et se réactive à l'adolescence.

L'exemple de Fayçal, âgé de neuf ans, introduit à la même problématique, mais de façon très différente. De milieu défavorisé (faibles ressources économiques, famille de huit enfants), Fayçal ne bénéficie pas d'un environnement familial affectif et culturel qui l'aiderait dans son développement. A neuf ans, il a redoublé 2 CP, 2 CE1. Son acquisition de la lecture est récente et a représenté pour lui une grande étape mais qui est passée inaperçue au regard de l'enseignante. Le changement trop fréquent d'institutrices a été sans doute pour lui un handicap supplémentaire. Le personnel de la bibliothèque est seul témoin de son évolution depuis la classe du cours préparatoire. Il arrive la plupart du temps seul à la bibliothèque alors que ses frères et soeurs (dont sa soeur jumelle) arrivent toujours en groupe. Il est de ces enfants qui aiment s'isoler dans un coin ou recoin de la salle de lecture. Le mobilier de la Bibliothèque des Noirettes permettait aux enfants de se construire des espaces plus intimes : tabouret disposé à l'envers où Fayçal se glissait. " Tout espace réduit où l'on arrive à se blottir, à se ramasser sur soi-même, est, pour l'imagination une solitude, c'est à dire le germe d'une chambre, le germe d'une maison."* Cette appropriation de l'espace est significative de ce besoin d'un lieu familial, chargé d'affectivité avec la présence d'adultes qui s'intéressent à l'enfant, se préoccupent de ce qu'il fait, de ce qu'il vit et qui regardent des livres avec lui, lisent pour lui avec plaisir. Fayçal est un enfant en retrait, instable. Il traverse

* G.Bachelard. La poétique de l'espace. Quadrige / PUF. (p.30)

des périodes où il fait preuve de lassitude, d'autres où il retrouve son caractère malicieux. Sa demande affective est grande : pendant plus d'un an, il a sollicité la même personne pour "lire" avec elle Petit Ours Brun, albums qui racontent la vie quotidienne d'un petit ours dans ses relations familiales. Sa motivation pour l'apprentissage de la lecture était très grande, mais se heurtait à un certain nombre de blocages. L'acquisition de la lecture lui a permis de s'intégrer à la communauté des autres enfants qui le désignaient par "celui qui ne sait pas lire". Il a fallu réassurer Fayçal dans son désir de s'appropriier l'écrit : dans un premier temps, il suivait des yeux le texte sans le lire réellement, le mémorait à voix haute pour l'avoir étudié en classe. Sa grande joie est maintenant de choisir un livre (autre que Petit Ours Brun auquel il reste très attaché) et de lire avec un adulte. Il participe assez régulièrement aux séances d'animation. La présence d'un animateur l'a également aidé dans son évolution. Ses pratiques de lecture, malgré des progrès évidents, restent incertaines : il emprunte peu de livres et ses venues à la bibliothèque sont tributaires de son investissement affectif auprès de certains adultes du personnel. Cependant, il a pris l'habitude de faire ses devoirs (lecture, opérations) à la bibliothèque. Dans le cercle familial, il semble toujours occuper une place isolée. Le Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique (G.A.P.P.) de l'école a accueilli, en thérapie, deux de ses soeurs pendant un an.

Dans les cas extrêmes, comme celui de Karim ou de Fayçal, la bibliothèque est d'abord un lieu transitionnel, avant d'être un lieu de découverte du livre et de la lecture. Les résonances de ces situations aussi diverses, de ces attentes "explosives" ou implicites interrogent la bibliothèque dans son identité. Elle doit appréhender son rôle avec plus de discernement, en saisir la spécificité et le point d'équilibre. Cette fonction particulière de lieu transitionnel, inévitable lorsque la bibliothèque est située dans un quartier défavorisé, doit être reconnue par le personnel et considérée comme une ligne de force de la réalité de la bibliothèque. Elle exige de la part du personnel un investissement plus grand et des compétences proches de celles des éducateurs et des psycho-

logues. 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. En revanche, la bibliothèque peut être un lieu de relais, d'accompagnement vers d'autres institutions : centres médico-sociaux, de santé mentale, écoles, GAPP etc... La première démarche est de prendre contact avec la famille. Un travail de coordination avec les travailleurs sociaux (éducateurs, assistantes sociales) et les membres de différentes associations, effectif depuis trois ans dans le quartier Sud de Vaulx-en-Velin, s'est traduit par une amélioration de la vie des habitants et du fonctionnement de la Bibliothèque La Fontaine. La rénovation des immeubles d'habitation a contribué également à la restauration des liens sociaux.

Parallèlement à ce travail d'écoute en salle de lecture, et de concertation avec les professionnels d'autres institutions, il est nécessaire de maintenir évidentes les fonctions spécifiques de la bibliothèque : le prêt et l'accueil, l'accroissement d'un fonds de livres diversifié et de qualité, l'animation autour du livre avec les séances hebdomadaires et l'Heure du Conte. L'ensemble des Bibliothèques Municipales pour enfants inscrivent les enfants de moins de deux ans jusqu'à onze ans ou plus, suivant le contexte (sections enfantines isolées ou intégrées aux sections adultes et adolescents). L'accueil pendant les heures de prêt joue un rôle primordial : une personne de l'équipe est toujours disponible pour regarder des livres avec eux, les aider dans leurs recherches documentaires ou choisir leurs livres. La disponibilité d'un adulte peut être un palliatif au sentiment d'abandon, de solitude de beaucoup de ces enfants. Ces échanges à partir du choix d'un livre, d'une histoire engagent un dialogue où l'enfant se sent écouté. Ils font ensemble l'expérience réussie de la communication. La perception immédiate, intuitive de l'enfant lui permet de cerner la façon dont l'adulte qui est en face de lui s'implique. C'est de l'authenticité de cette relation que le devenir d'un enfant peut lentement évoluer et s'accompagner de la découverte de la lecture. Le plaisir de feuilleter des livres, de lire, d'exprimer des impressions, de découvrir des graphismes différents, d'imaginer, de réfléchir est communicatif -encore plus communicatif lorsque l'enfant le perçoit chez l'adulte qu'il "aime bien". Il est essentiel que l'enfant, à chacune de ses venues, retrouve les mêmes personnes : il a besoin de cet élément de

sécurité et de l'accueil qui lui est fait. Sa confiance dans le personnel de la bibliothèque ne doit pas être démentie. La stabilité d'une équipe est à préserver absolument auprès de ces enfants qui vivent dans un environnement familial qui les prive trop souvent de la présence des parents et de leur attention vigilante. Là encore un point d'équilibre est à sauvegarder : maintenir une qualité relationnelle sans se substituer, dans la vie affective de l'enfant, à ses parents. La bibliothèque devient un lieu de parole où, à partir de l'écrit, les mots prennent corps, s'animent, disent le plaisir de communiquer, de donner sens au présent et à l'avenir. C'est dans cette situation, vécue dans l'assurance de sa permanence, qu'un enfant peut développer ses facultés, franchir le seuil de la première page et s'élancer dans le labyrinthe de la lecture.

II . FAIBLES LECTEURS , POURQUOI ?

Quelques perspectives de réflexion à partir de la psychopédagogie et d'une approche psychanalytique.

La présence régulière d'enfants qui n'évoluent pas ou peu dans leurs pratiques de lecture interroge. Quels sont les facteurs qui rendent l'intelligence d'un enfant infructueuse et qui fragilisent son parcours d'élève? La nature des perturbations dans le développement intellectuel d'un enfant de six à onze ans est à observer dans sa pratique du langage, la formation de sa pensée abstraite, ses facultés à mémoriser et le maniement des symboles. Les recherches en psychopédagogie sur l'acte de lire et son apprentissage se situent davantage dans un contexte normal d'évolution de l'enfant, même si des travaux récents prennent pour objet l'échec de l'enfant dans son rapport avec l'écrit. La Pédagogie Nouvelle qui, dès le début du XX^e siècle, a reformulé le statut de l'enfant dans ses apprentissages et sa place dans l'institution scolaire, peut donner, par rapport à la problématique d'une lecture défaillante dans un milieu social défavorisé, un certain nombre de réponses. L'acte de lire ne s'accomplit pas seulement en fonction de la vie intellectuelle de l'enfant. Il a pour substrat la façon dont l'enfant structure sa vie psychique et affective, élément déterminant dans son développement et son investissement intellectuel.

L'école traditionnelle et la Pédagogie Nouvelle ont deux conceptions très différentes de l'enfant et de ses apprentissages : l'une le considère comme une préfiguration de l'adulte, l'autre reconnaît à l'enfant un statut particulier avec son mode d'appropriation du monde extérieur et du savoir par le jeu. Elle introduit l'idée que la pensée et le langage de l'enfant ont leur mode de fonctionnement propre, différent de celui de l'adulte. Les recherches en psychologie, à partir de l'observation du petit enfant, ont amené l'éducation et l'enseignement sur des voies différentes : l'enfant est considéré dans la communauté enfantine

et non plus seulement dans ses rapports avec un adulte accompli, seule référence et seule autorité. A partir des conceptions de la Pédagogie Nouvelle, l'institution scolaire se repense : les apprentissages s'actualisent dans une autre organisation scolaire où la dimension sociale peut s'inscrire et devenir éducative. L'enseignant n'est plus le représentant sans conteste du savoir et de l'autorité; il a tout à la fois la mission de transmettre des connaissances et d'assurer un rôle médiateur dans une communauté d'enfants qui participent au choix des activités, à l'organisation du temps scolaire. L'école n'est plus une enclave où s'acquiert un savoir déterminant pour la réussite scolaire et sociale, mais un lieu en symbiose avec le monde extérieur, de proximité (le quartier) ou plus lointain mais accessible (le monde).

Les conceptions novatrices de l'enfant et de l'enseignement, telles que la Pédagogie Nouvelle les a élaborées et expérimentées depuis le début du siècle, pénètrent lentement l'Education Nationale. Il semble que l'apprentissage de la lecture reste un bastion de l'enseignement traditionnel. Les établissements scolaires qui mettent en oeuvre, par exemple, la Pédagogie de C.Freinet ne sont pas les plus nombreux, du moins dans la région lyonnaise. A Vaulx-en-Velin, un seul groupe scolaire - l'Ecole Anatole France- la met en pratique. Il est cependant à remarquer la pénétration des orientations actuelles concernant l'acte de lire, telles que l'Association Française sur la Lecture (A.F.L) les élabore dans sa recherche. Impulsée au niveau national par l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) et très présente au niveau régional, elle acquiert une plus grande audience auprès des enseignants. C'est en se référant à ces courants pédagogiques (Pédagogie institutionnelle notamment) et aux recherches de J.Piaget sur la psychologie de l'enfant que se situe la problématique de la fragilité des pratiques de lecture des enfants de milieu défavorisé. L'autre ligne directrice de cette étude est celle qui fait appel à la psychanalyse et plus précisément aux découvertes de Freud. S.Lebovici indique dans son ouvrage La connaissance de l'enfant par la psychanalyse : "Il paraît logique de s'adresser à la psychanalyse pour mieux s'éclairer sur la vie affective, psychologique et instinctive de l'enfant puisque aussi bien, (...), la psychanalyse a profondément renouvelé les connaissances que l'on avait dans ce domaine" *

2.1 - LANGAGE ET DEVELOPPEMENT COGNITIF DE L'ENFANT

Piaget différencie la pratique du langage de l'enfant et l'élaboration de sa pensée de celles de l'adulte : "Chez l'enfant, l'intelligence pratique domine encore largement l'intelligence gnostique; la recherche prime le savoir élaboré et, surtout, l'effort de la pensée reste longtemps incommunicable et moins socialisé que chez nous. Le concept enfantin tient donc, en son point de départ, du schème sensori-moteur et reste dominé pendant des années par l'assimilation du réel au moi plus que par les règles discursives de la pensée socialisée. Dès lors, il procède beaucoup plus par assimilation syncrétique que par généralisation logique. Si l'on essaie de soumettre les enfants, avant 10-11 ans, à des expériences portant sur des opérations constitutives de concepts, que les logiciens ont appelées l'addition et la multiplication logiques, on constate une difficulté systématique à les appliquer."* Dans un ouvrage antérieur, Le langage et la pensée chez l'enfant, Piaget avait déjà introduit l'idée novatrice d'une différenciation entre le langage de l'enfant et celui de l'adulte. L'observation de deux enfants de six ans et demi, pendant un mois, à la Maison des Petits de l'Institut J.J.Rousseau, l'a amené à établir une classification des fonctions du langage enfantin. L'ensemble de ces catégories correspond à deux modalités dichotomiques du langage : le langage égocentrique et le langage socialisé. Le premier regroupe la répétition de syllabes ou de mots, le monologue individuel ou collectif, le second l'information adaptée, la critique, les ordres, les prières, les menaces, les questions et les réponses. Le langage égocentrique ne signifie pas que l'enfant ne se préoccupe que de lui-même, mais plutôt qu'il ne se dissocie pas de la réalité extérieure et que celle-ci est envahie par son monde intérieur. Piaget insiste sur la situation syncrétique de l'enfant qui exerce le langage comme un jeu. Il accompagne cette constatation d'une question fondamentale : "Sans doute, sans l'imitation primitive des autres et sans le besoin d'appeler ses parents et d'agir sur eux l'enfant n'apprendrait-il peut-être jamais à parler : en un sens le monologue n'est donc dû qu'à un choc en retour de paroles acquises en fonction d'autrui."** Quelles sont les manifestations de ce lan-

* PIAGET Jean. Psychologie et Pédagogie. Denoël / Gonthier. Coll. Folio Essais

** PIAGET Jean. Le langage et la pensée chez l'enfant. Delachaux et Niestlé. Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques.

gage égocentrique? : une production de mots qui accompagnent ou remplacent l'action et sans destinataires précis. De la petite enfance à l'âge adulte, cette fonction primitive du langage tend à disparaître. A l'âge de six ans et demi, il représente presque la moitié du langage spontané total. Cela n'est peut-être pas sans répercussions sur l'apprentissage de la lecture et sans incidences sur sa réussite ou son échec.

Un autre élément de réflexion est celui qui concerne la fonction socialisée du langage représentée par l'information adaptée, la critique, les ordres etc... L'enfant prend en compte la présence d'un interlocuteur pour attirer son attention ou agir sur lui, il parle alors en situation de communication. L'information adaptée, fort diverse dans ses productions, est signe que l'enfant exerce sa fonction intellectuelle dans une relation d'échange. Dans ce même registre, Piaget signale l'élaboration tardive de la "fonction explicatrice" : "Les questions de causalité sont réservées aux conversations d'enfants à adultes ou de cadets à aînés" du fait que les explications d'enfants à enfants sont mal comprises (p.27). Cette fonction joue un rôle majeur dans la formation de la logique et de la pensée abstraite de l'enfant : "Le fait de parler sa pensée, de la parler à d'autres, ou de la taire et de la parler seulement à soi-même, doit donc avoir une importance primordiale dans la structure et le fonctionnement de la pensée en général, de la logique de l'enfant en particulier." (p.43)

La description des différentes fonctions du langage chez l'enfant fait apparaître l'importance du langage égocentrique jusqu'à l'âge de sept ans et la nécessité de dialogues avec l'adulte pour que l'enfant, par et dans le langage, formalise sa pensée et la structure. La mise en parallèle de ces deux fonctions essentielles du langage avec ce qui se produit, se remarque dans la parole des enfants de milieu socio-culturel défavorisé appelle un certain nombre de remarques et d'interrogations : dans les fratries où les enfants communiquent plus entre eux qu'avec leurs parents, la fonction du monologue individuel ou collectif n'est-elle pas renforcée, notamment dans sa durée? Est-ce l'explication du manque de vocabulaire, du manque de connaissance de la structure syntaxique si souvent constatés par les enseignants chez ces enfants? Ces lacunes ne sont-elles pas encore plus importantes (et plus déterminantes)

lorsque la langue d'apprentissage est la langue d'accueil, moins maîtrisée ou peu pratiquée par les parents? Or la maîtrise du langage parlé est déterminante dans l'apprentissage de la lecture : elle permet à l'enfant la mise en place naturelle, spontanée d'un certain nombre de points de repère, une connaissance de l'intérieur de la pratique du langage dans sa forme orale. Les enfants de milieu défavorisé sont déjà en situation de précarité avant même d'apprendre à lire. Par ailleurs, si l'enfant utilise la fonction de causalité grâce à sa conversation avec les adultes, celui qui en est privé rencontre forcément plus de difficultés à l'élaborer. De telles situations engendrent (renforcent) les échecs scolaires. Dans la plupart de ces familles, les priorités sont d'ordre vitales; les objectifs éducatifs, culturels sont presque inexistants, peu formulés même dans leurs différences. Les répercussions de la pratique d'une langue parlée à la maison et absente à l'école, d'un déchirement de l'enfant entre deux cultures seront abordées ultérieurement, dans l'étude du développement psychoaffectif de l'enfant tant elles lui sont intrinsèques.

Face à cette disparité de niveaux, les institutions doivent renforcer un certain nombre de leurs actions et en développer d'autres. Les bibliothèques municipales pour enfants mettent en place un accompagnement de ces enfants en difficulté qui sera présenté dans la partie III de cette recherche. Il est cependant nécessaire de remarquer que les enfants sollicitent de plus en plus "l'aide pédagogique" du personnel des bibliothèques. Cette interférence avec le secteur scolaire repose le problème de l'identité de la bibliothèque qui n'est plus seulement un lieu de consultation, de prêt de livres, mais aussi un lieu où l'enfant consolide l'apprentissage de la lecture ou tout autre acquisition scolaire. Cette situation introduit une équivoque mal perçue par nombre d'enseignants. Ce point, avec toutes les questions qui lui sont sous-jacentes, sera développé ultérieurement dans la partie de cette étude consacrée aux réponses institutionnelles. En ce qui concerne l'institution scolaire, sont à mentionner d'une part le travail pédagogique en Grande Section de Maternelle et d'autre part l'expérience de l'Ecole Anatole France qui pratique une Pédagogie Freinet. Il est essentiel pour des enfants qui vivent dans un tel environnement familial et culturel d'élargir leur champ

d'expérience (et de langage) par l'intermédiaire de l'école, des centres sociaux, des ateliers d'Arts plastiques, de la bibliothèque etc... Plus tôt l'enfant sera en contact avec d'autres enfants, d'autres adultes et des institutions à vocation éducative et culturelle, et plus il sera en situation normale d'apprentissage. Les classes maternelles facilitent son développement psycho-moteur et intellectuel en lui faisant acquérir les "prérequis" : acquisition des notions spatio-temporelles, de la pensée abstraite à partir d'un ensemble de jeux (association de ce qui est semblable, dissemblable, correspondance entre une image et un mot etc...). Laurence Lentin, dans son ouvrage Du Parler au Lire écrit en collaboration avec C.Clesse et J.Hébrard, décrit l'école comme un lieu de vie comparable à une maison où "tout est propice à l'activité productive, "intelligente" de l'enfant". Elle précise : "Parler n'est pas à considérer comme un "prérequis" de l'apprentissage de la lecture. Notre société actuelle est une société parlante et lisante. (...) On peut donc aller jusqu'à affirmer qu'ici et maintenant apprendre à parler est déjà apprendre à lire, et qu'apprendre à lire constitue la poursuite de la mise en fonctionnement du langage."* Les interférences constantes entre l'oral et l'écrit confèrent à l'adulte un rôle équivalent d'enseignant et de médiateur.

A ce titre, la pratique pédagogique de l'équipe enseignante de l'Ecole primaire A.France à Vaulx-en-Velin est démonstrative. Les enseignants travaillent beaucoup par décroisement, c'est à dire par le regroupement de plusieurs classes de niveaux proches (par exemple, CE2-CM1-CM2) à partir d'un projet pédagogique précis. Le lien entre les classes maternelles et l'école primaire est constant pendant l'année : une enseignante prend un groupe de six enfants de grande section de maternelle une fois par semaine, les amène à la B.C.D où elle leur lit des histoires, leur propose des jeux de langage, et les aide à choisir le livre qu'ils apporteront chez eux, puis dans leur classe le lendemain. Ces actions pédagogiques sont organisées pour permettre à chaque enfant de se trouver le plus possible en situation de communication, et d'élargir sa pratique du langage. Malgré ces efforts, l'enseignante chargée de cet atelier regrette l'absence d'adultes qui puissent prendre le relais à la maison : regarder le livre avec l'enfant, lui lire l'histoire. Elle constate que "les enfants qui ont été familiarisés avec le langage savent le manier. Les autres ne le savent pas. C'est là l'échec."

* LENTIN Laurence. CLESSE Christianne et al. Du Parler et du Lire. ESF, 1983. (p.25)

Les enseignants de cette école inscrivent l'apprentissage de la lecture dans un projet global, de la maternelle à la classe de CM2, donc pendant toute la scolarité de l'enfant. En fonction du faible niveau culturel des enfants, ils ont modifié la Méthode Naturelle de C.Freinet qui part du vécu de l'enfant : c'est à partir de la discussion entre enfants le matin qu'un texte collectif est élaboré et exploré pour l'acquisition globale ou analytique des mots et des sons. Or, la pauvreté du vocabulaire des enfants de ce quartier, la description répétitive des mêmes situations (repas, télévision, visite de la famille) ont déterminé les enseignants à opérer le même travail, mais à partir d'écrits réels : affiches, articles de journaux, contes etc... La situation de communication est donc maintenue tout en s'enrichissant du contact de l'écrit. Une enseignante souligne que sans cette rencontre avec les textes écrits, les enfants ne se familiariseraient pas avec les structures syntaxiques du langage, comme les relatives par exemple, peu employées dans le langage oral. L'attitude commune de l'équipe enseignante est de mettre en oeuvre, pendant toute la scolarité de l'enfant, donc dans toutes les classes, trois prérogatives : une sensibilisation à l'écrit par la multiplication des contacts avec le livre à l'école et à l'extérieur, une diversification des écrits (de l'article au poème, du conte au roman, aux documentaires), une présence constante de la lecture dans un contexte de communication et de création : à partir d'un thème ou d'un projet pédagogique précis, les enfants produisent des écrits pour la réalisation d'une exposition, un courrier, l'information destinée à une autre classe, la réalisation d'un montage audiovisuel, d'un spectacle etc...

L'environnement culturel de l'école, renouvelé constamment en fonction des thèmes, des activités, permet à l'enfant d'engager un rapport diversifié et unique d'acquisitions et de participation à la culture. Parallèlement, il apprend à se situer dans la collectivité que représente l'école, expérience qui contribue à le libérer de sa situation synchrétique, à modifier la suprématie du monologue individuel ou collectif par rapport à la fonction intellectuelle et socialisée du langage. La Pédagogie Nouvelle, par ses objectifs et l'organisation qu'elle implique aide l'enfant à exercer plus facilement ses capacités d'abstraction, de réflexion. L'ensemble de ces remarques sur l'environnement culturel, pédagogi-

que et social de l'école ne décentre pas la problématique initialement posée sur les fonctions du langage telles qu'elles se caractérisent chez des enfants de milieu socioculturel défavorisé. Tout ce qui se passe à la périphérie des acquisitions révèle en fait une cohérence avec le projet pédagogique, éducatif initial. Donner la possibilité à un enfant (à partir du CE2) d'établir lui-même son plan de travail pour la semaine, de choisir ses ateliers lui permet d'une part de définir ses objectifs par rapport à lui-même, de savoir avec qui il veut travailler, d'autre part d'avoir une maîtrise de son temps personnel. L'organisation rigide dans la répartition du temps et l'utilisation de l'espace (les règles sont mises en place par l'ensemble des enfants avec évidemment un adulte coordonnateur) aide l'enfant à se structurer, à se projeter dans le temps -ce qu'il ne peut faire dans sa famille. Du fait des difficultés sociales et économiques, ou peut-être de l'appartenance à une culture méditerranéenne, le temps est perçu différemment, dans son immédiateté ou son indifférenciation. La participation des parents pour la fête de l'école, par exemple, ne peut être planifiée. Elle semble aléatoire, alors que le moment venu, ils apportent leur contribution. La fonction sociale et éducative de l'école accompagne la progression de l'enfant "apprenti-lecteur", statut qui exige des compétences multiples : une familiarisation avec le langage oral et écrit, un éveil de la curiosité intellectuelle, de l'aisance dans l'exercice des concepts et une perception active du temps.

2.2 -L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE OU L'EVEIL DES SIGNES ?

Les méthodes traditionnelles d'apprentissage de la lecture relèguent la fonction essentielle de la lecture qui est l'appropriation du sens d'un écrit, au second plan. Elles imposent à l'enfant des exercices artificiels de décodage à partir de manuels scolaires remarquables par la pauvreté du vocabulaire et leur manque d'intérêt. Bruno Bettelheim en dénonce "l'effet destructif" sur le plaisir de lire de l'enfant. Il pose cette question qui n'est pas sans échos avec celle qui est au centre de cette étude : "Pourquoi tant d'enfants venant de foyers culturellement défavorisés ne deviennent-ils pas des sujets aimant lire alors qu'ils ont

acquis à l'école toutes les techniques indispensables? La différence majeure entre les enfants qui apprennent à lire tout seuls chez eux et ceux qui ne le font qu'à l'école est que les premiers lisent des textes qui les fascinent, alors que les seconds apprennent à décoder et à identifier les mots à partir de textes qui ont le plus grand mépris de leur intelligence."* Ces connaissances techniques sont nécessaires à l'acquisition de la lecture, mais elles doivent être présentées à l'enfant dans leur but de fonctionnalité (d'exercices comme pour n'importe quel apprentissage) et surtout accompagnées d'autres rencontres avec des écrits "vrais", suffisamment complexes pour qu'ils retiennent son attention. Dans son ouvrage sur L'Apprentissage précoce de la lecture Rachel Cohen indique que les méthodes traditionnelles d'apprentissage de la lecture amènent 25 % d'enfants à l'échec. La lecture sans objectif significatif et signifiant pour l'enfant, conçue et enseignée comme une traduction oralisée de l'écrit, a fait (et continue à faire) la démonstration de son inefficacité. Elle résiste mal cependant à la réflexion théorique et expérimentale émanant des recherches en psycho-linguistique.

Rappeler quelques points essentiels de la psycho-linguistique suffit à ce que l'acte de lire apparaisse dans sa complexité. Corrélativement, s'est élaborée une nouvelle pédagogie de son apprentissage qui s'avère plus efficiente pour l'ensemble des enfants - qu'ils se trouvent ou non dans un environnement socioculturel favorable. Franck Smith mentionne l'influence des découvertes linguistiques de Chomsky qui distingue deux aspects du langage : "La manifestation physique et le sens", le premier dérivé de la "structure superficielle" ou "de surface", le second de la "structure profonde" ou "sous-jacente". Entre ces deux composantes du langage se mettent en place des passerelles, dont la sémantique et la syntaxe. La définition de l'acte de lire de F. Smith pose en quelque sorte les jalons des recherches pédagogiques ultérieures : "Lire n'est pas exclusivement une activité visuelle. Lire met en jeu deux modes d'information, une qui se trouve devant le globe oculaire sur la page imprimée, que j'appelle "information visuelle" et l'autre située derrière le globe oculaire, dans le cerveau que j'appelle "information non visuelle". L'information non visuelle, c'est ce que nous savons déjà sur la lecture, sur le langage, sur le monde en général."** L'acte de lire n'est plus identi-

* BETTELHEIM Bruno. ZELAN Karen. La lecture et l'enfant. R.Laffont. 1983 (p.19)

** SMITH Franck. Comment les enfants apprennent à lire. Retz. 1980 (p.34)

fié comme la clef unique d'accès à l'écrit; l'acte de lire est d'une texture si complexe qu'il engage la recherche pédagogique sur des voies très différentes tout en exigeant leur synthèse. Le colloque "enfant-lecteur" à Grenoble en 1984 en a fait la démonstration, notamment dans le carrefour "Le mystère de la page en noir : l'acte de lire".* Les travaux de recherche de l'Association Française pour la Lecture s'inscrivent dans le même courant. L'acte de lire suppose une exploration de l'écrit par la prise d'indices (sémantiques, syntaxiques, grapho-phonétiques), une lecture des blancs sur la page, une connaissance du système visuel (alternance des points de fixation avec des périodes de saccades), rôle de la ponctuation, des lettres "silencieuses" etc.. "L'information non-visuelle" suppose le jeu des mémoires (immédiate ou à long terme), des hypothèses et de l'anticipation, un savoir antérieur, des référents culturels, l'intervention de l'inconscient. La définition de "bons lecteurs" change de nature : "Les lecteurs efficaces utilisent avec un rendement maximum un minimum d'information visuelle."** Cette définition est à repenser par rapport aux enfants non-lecteurs. Liliane Charolles, au cours de son intervention au Colloque de Grenoble en dégageait cette remarque, utile à tous les professionnels : "Quand nous lisons nous n'allons pas tout lire, ce qui est non seulement impossible mais inutile, car notre réservoir de connaissances permet de combler tous les non-dits du texte. Il faut tenir compte de ces données quand on parle d'échec en lecture. Les enfants qui viennent d'autres milieux, d'autres pays, d'autres cultures, n'auront pas toujours un système de références leur permettant d'être rapidement de bons lecteurs dans un contexte donné." L'affirmation de la nécessité d'élargir le champ culturel des enfants en difficulté a engagé les enseignants comme les bibliothécaires à repenser leurs objectifs. A partir des années 1984-1985 - date à laquelle, face à l'illettrisme s'engageait de la part des professionnels une réflexion - un mouvement de sensibilisation aux livres et à la lecture s'est élargi à d'autres institutions : interventions des bibliothécaires dans les salles d'attente des centres médico-sociaux, des crèches, des haltes-garderies, collaboration avec les classes maternelles etc.. C'est aussi, à partir de cette date, que les bibliothécaires ont porté plus d'attention au développement du fonds concernant les livres en langue étrangère. La mise en place de "Bibliothèques Centres Documentaires" (B.C.D.) dans les écoles a permis aux enfants d'être en situation réelle de lecteur et de

* Actes du Colloque "enfant-lecteur". Grenoble 1984 in Actualité Rhône-Alpes du Livre. N°5
Juin 1984

** SMITH Franck. Comment les enfants apprennent à lire. Retz. 1980 (p.145)

multiplier leurs expériences culturelles. C'est, semble-t-il, du côté de "l'information non-visuelle", et plus particulièrement du côté des référents culturels que les enseignants ont le plus trouvé matière à réflexion et expérimentation. "L'information visuelle" qui introduit à une conception idéo-visuelle de la lecture n'a pas eu la même audience : elle reste l'apanage des chercheurs, d'enseignants qui s'inscrivent dans différents courants de la pédagogie moderne.

Dans le processus idéo-visuel de l'acte de lire, tel que le définit la psycho-linguistique, figure le jeu des hypothèses qui s'opère à partir de ce que le lecteur sait déjà. Corrélativement, l'information visuelle (alors moins nécessaire pour accéder au sens) diminue. F. Smith assimile cette opération à celle d'une devinette. Prendre en compte ce processus implique une autre perception des "fautes de lecture" qui sont inhérentes à l'acte même d'apprendre. "En fait, une des choses les plus graves qui puissent arriver à un enfant qui apprend, c'est de vivre dans la peur de faire des fautes."* Si Franck Smith situe les fautes de lecture dans le cours des opérations cognitives, Bruno Bettelheim révèle la fonction dont les charge l'inconscient. Assimiler les fautes de lecture à un manque de savoir ou de technique a des repercussions graves sur l'enfant qui rencontre des difficultés en lecture. L'une d'elles est de renforcer "ce sentiment d'insécurité |qui| est typiquement le fait des enfants qui viennent d'un milieu en butte à la discrimination raciale ou d'un foyer pauvre."** Les fautes de lecture, les blocages font partie intégrante de la problématique de l'échec dans sa double dimension d'apprentissage de l'acte de lire et d'instauration de pratiques réelles de lecture.

Bruno Bettelheim, à partir des données psychanalytiques sur les éléments constitutifs du psychisme humain (le ça, le moi, le surmoi) donne une compréhension plus globale des fautes de lecture. Les forces inconscientes peuvent interrompre les processus de cognition lorsque le moi n'a pas su leur opposer une barrière suffisante. Cette barrière est d'autant plus difficile à maintenir que le sujet est un enfant. Les fautes de lecture "signifient" que cette barrière a été franchie. La pression de l'inconscient chez un enfant de six ans (donc au moment de l'apprentissage de la lecture) se manifeste plus facilement, profitant de ce que le moi n'est pas encore suffisamment élaboré. L'enfant est encore

*SMITH Franck. Comment les enfants apprennent à lire. Retz. 1980 (p.146)

*BETTELHEIM Bruno. ZELAN Karen. La lecture et l'enfant. R.Laffont. 1983 (p.127)

proche d'une situation syncrétique où la fonction magique du langage, et les émotions adhèrent aux mots. Bruno Bettelheim dans son livre La lecture et l'enfant l'explique en ces termes : "Il faut se rappeler (...) que les mots sont des symboles qui représentent des objets et des événements et que, par conséquent, ils sont particulièrement aptes à exprimer les désirs sous une forme symbolique ou à accomplir des actes symboliques. Les jeunes enfants, surtout quand, pour quelque raison, leurs émotions sont fortement remuées, prennent le symbole pour ce qu'il symbolise et croient qu'en manipulant les mots ils manipulent ce que les mots signifient."* Le renforcement de la barrière entre la réalité externe et l'inconscient de l'enfant suppose l'aide extérieure de l'adulte. La faute de lecture doit donc être entendue comme un signe, un appel de l'enfant et non comme une faiblesse de son intelligence et de son savoir. Encore faut-il que l'enseignant (ou le bibliothécaire) ait une connaissance du rôle de l'inconscient, des détours qu'il impose parfois à l'enfant dans la lecture d'un texte. Bruno Bettelheim, à partir d'une enquête faite auprès de trois cents enfants, énonce trois principes qui peuvent remédier à ces "dire" impromptus de l'enfant en train de lire à voix haute : reconnaître la faute de lecture comme significative, la percevoir comme un appel de l'enfant au prise avec sa réalité interne, l'identifier comme "un acte d'affirmation de soi". L'adulte (enseignant, bibliothécaire, éducateur etc...) n'a pas à découvrir le sens de cette irruption de l'inconscient (ce qui appartient au psychanalyste); il a cependant à développer la même qualité d'écoute qui peut réassurer l'enfant dans le difficile équilibre entre sa vie psychique et la réalité externe. Ce faisant, il le rend disponible à toute activité cognitive. S'il est important de parler avec l'enfant de sa faute de lecture, de reconnaître avec lui sa valeur signifiante, il est nécessaire aussi qu'il retourne (souvent de lui-même) au texte initial... sans faire de fautes de lecture. Cette situation permet à l'enfant de clarifier les injonctions momentanées de sa vie inconsciente pour revenir vers la réalité externe. Il est sans doute éclairant de replacer la lecture, pas seulement du côté de l'acquisition de connaissances et d'un savoir-faire, mais du côté des processus psychiques explorés par les psychanalystes et en premier lieu, par Freud.

2.3 - LE DEVELOPPEMENT PSYCHOAFFECTIF DE L'ENFANT.

De façon paradoxale, l'institution scolaire tient compte du développement psychoaffectif de l'enfant essentiellement dans ses manifestations pathologiques. C'est à partir du constat d'un comportement problématique (inhibition ou agressivité) ou d'un échec en lecture - les deux sont souvent associés - que les enseignants signalent un enfant aux psychologues du G.A.P.P (Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique) ou le dirige vers la classe d'adaptation. Une psychologue clinicienne précisait que l'échec en lecture intervenait pour 70 % des motifs de consultation. Il est donc perçu comme l'indice d'un "mal-être" qui fait obstacle aux acquisitions cognitives et à l'adaptation sociale d'un enfant. Cette même ignorance de la parole occultée de l'enfant pèse dans nombre de salles de lecture des bibliothèques. Pour les psychanalystes, l'échec scolaire est considéré comme "le symptôme d'un état prénévrotique ou névrotique sous-jacent et ne doit donc pas être considéré en lui-même, mais comme signal d'alarme et demande d'assistance. S.Decobert précise : sans doute vaudrait-il mieux d'ailleurs utiliser le concept d'inhibition intellectuelle avec ses deux sources décrites par Freud : les premières relevant d'un conflit entre le Moi et les autres instances de la personnalité, les secondes traduisant un appauvrissement de l'énergie psychique."*

Cette étude sur la fragilité des pratiques de lecture des enfants de milieu socioculturel défavorisé est limitée à une classe d'âges précise, celle des six-onze ans. Dans le développement psychoaffectif de l'enfant, elle correspond à la période de latence, étape qui suit la résolution du complexe oedipien. Elle "marque un temps d'arrêt dans l'évolution de la sexualité" (jusqu'à l'adolescence), "une transformation des investissements d'objets en identifications aux parents, un développement des sublimations."** La résolution du complexe d'Oedipe est nécessaire pour que l'enfant investisse le monde extérieur, développe sa curiosité intellectuelle et sa sensibilité à la culture. A partir de l'analyse d'adultes et du cas du Petit Hans, Freud étudie l'évolution psychoaffective de l'enfant dans sa situation triangulaire, dans ses liens avec son père et sa mère et définit l'universalité de l'Oedipe. Il est indispensable de

* LEOVICI Serge. SOULE Michel. La connaissance de l'enfant par la psychanalyse. PUF. 1970 p.509

** LAPLANCHE Jean. PONTALIS J.b. Vocabulaire de la Psychanalyse. PUF. 1967 (p.220)

s'interroger sur le prolongement du complexe oedipien au delà de six ans, sur les processus d'identification et de sublimation tels qu'ils peuvent se mettre en place chez des enfants qui rencontrent des difficultés dans la constellation familiale, fragilisée par des facteurs socioculturels insuffisants.

En principe, l'apprentissage de la lecture coïncide avec l'entrée de l'enfant dans la période de latence. Françoise Dolto dans son livre L'échec scolaire décrit l'évolution de l'enfant à cette période : "Les raisons, les motivations d'un être humain-enfant sont, jusqu'à la fin de la résolution oedipienne, surtout des raisons émotionnelles et affectives. Après la résolution oedipienne, beaucoup de motivations sont logiques, raisonnables. C'est nécessaire d'apprendre telle ou telle discipline, pour l'avenir, et l'enfant est orienté vers son avenir puisqu'il est d'accord, du fait de l'acceptation de l'interdit de l'inceste, que ses amours ne doivent pas rester à se confiner dans le cercle familial, et que la vie l'oblige à acquérir des moyens de sortir de sa famille et de gagner sa vie ailleurs. Les connaissances que dispense l'école, les examens et concours auxquels elle prépare font partie de ces moyens."* Lorsque la résolution du complexe oedipien est tardive, un décalage intervient dans la maturité psychique de l'enfant et l'exigence éducative et sociale. Ce facteur est déterminant dans l'échec de l'apprentissage de la lecture, lui-même reconnu comme un préambule à l'échec scolaire.

La situation de nombreux enfants maghrébins s'inscrit dans cette problématique, encore plus complexe du fait qu'elle est traversée de la mémoire inconciliée, inconciliable du pays d'origine dans ses modes de pensée et de vie. L'une des raisons de dysfonctionnement de la situation oedipienne est le caractère fusionnel du maternage en milieu maghrébin. La période de l'allaitement est plus longue; l'envahissement maternel par les soins et le plaisir que ressent la mère à s'occuper de l'enfant est facilité par un contexte où le père assume sa fonction de tiers de façon insuffisante. L'image de la mère maghrébine est celle d'une mère nourricière, prodigue en soins et gâteaux. Des enfants en thérapie (à la suite d'échecs en lecture) parlent d'elle comme d'une mère tentaculaire, toute puissante, envahissante. C'est l'archétype de la mère archaïque, surprotectrice qui enclôt l'enfant dans son enveloppe matricielle. Elle ne

* DOLTO Françoise. L'échec scolaire. Ergo Press. 1989 (p.15)

collectif par les élèves, réalisation d'un petit recueil remis individuellement à chaque enfant. Un travail de sensibilisation à l'art du conte, de plus grande ampleur, s'est déroulé au cours du dernier trimestre de l'année 1985 : organisation de deux week-ends de formation ouverts à divers professionnels (enseignants, personnel des bibliothèques, animateurs), interventions d'un conteur professionnel dans six classes primaires selon une fréquence d'une heure et demie deux fois par mois, veillées avec la participation du conteur et celle des élèves qui racontaient les contes qu'ils avaient eux-mêmes écrits. Etude du conte comme mémoire culturelle et interculturelle, découverte de la richesse de ce patrimoine, incitation à la création de contes, tels étaient les objectifs de ce programme d'animations. À Vaulx-en-Velin, le conte prend d'autant plus de significations que la plupart des cultures présentes dans la ville sont de tradition orale. Chaque année, un événement majeur invite le public à redécouvrir la parole du conte et le plaisir de l'écouter. En mai 1988, pour l'ouverture de la Bibliothèque Municipales G.Perec, Nacer Khémir et Bruno de La Salle ont présenté à un large public d'adultes et d'enfants des contes de culture arabe et occidentale. Cette veillée a marqué un des temps forts de l'inauguration de la bibliothèque qui proposait également une création (co-produite avec la ville de St Priest) Le livre, mode d'emploi, diaporama réalisé à partir de l'oeuvre de G.Perec. Chacune de ces manifestations a montré qu'elle pouvait concerner un public difficile qui se caractérise par la fragilité de ses pratiques culturelles. Ces actions de plus grande envergure sont complémentaires du travail en profondeur réalisé au cours des séances d'animation autour du livre. Cette osmose culturelle est un des vecteurs qui peut, un jour ou l'autre, modifier le comportement d'un enfant non-lecteur ou faible lecteur face au livre, l'aider à constituer de nouveaux points de repère dans le monde des écrits et des idées, et l'inciter à développer sa propre culture.

Parmi les animations interculturelles l'Heure du Conte occupe une place centrale. Présenter, à l'ensemble des enfants de la bibliothèque, des contes de différentes cultures est valoriser intinsèquement la culture d'origine de chacun. Une interrogation subsiste actuellement sur les modalités de prolongement de l'Heure du Conte : doit-elle être suivie (ou pas) d'une activité plastique ou de toute autre forme

lui permet pas de mettre en place la différence entre le moi interne et le moi externe. Sylvie Malan, psychothérapeute, en souligne les répercussions sur l'organisation psychique et intellectuelle de l'enfant : "Lorsque la relation à la mère n'est pas équilibrée, lorsque c'est une relation engluée, encore adhésive et qu'il n'y a pas de place pour une organisation paternelle, donc que l'organisation du moi est encore très floue, je ne vois pas comment on pourrait apprendre à lire et à écrire." L'enfant est en difficulté dans le cours de son développement psychoaffectif : il est privé de cet état décrit par Winnicott comme "un état où il est en relation avec la mère, en tant que quelque chose d'extérieur et de séparé." Sans recourir à des explications théoriques plus approfondies, il est possible de se référer au concept de "mère suffisamment bonne" défini par Winnicott dans son livre Jeu et réalité : elle est "celle qui s'adapte activement aux besoins de l'enfant. Cette adaptation active diminue progressivement, à mesure que s'accroît la capacité de l'enfant de faire face à une défaillance d'adaptation et de tolérer les résultats de la frustration."* Elle lui donne "l'illusion qu'une réalité extérieure existe, qui correspond à sa propre capacité de créer. En d'autres termes, il y a chevauchement entre l'apport de la mère et ce que l'enfant peut concevoir."* L'expérience de cette "désillusion" fonde celle des "objets et phénomènes transitionnels", et ce faisant, l'existence d'un espace intermédiaire à la frontière du dedans et du dehors où le petit enfant en jouant s'approprie son identité et ses facultés à symboliser. C'est à partir de cet espace intermédiaire que l'héritage culturel peut prendre place et que le petit enfant élabore une approche personnelle et créative du monde extérieur . Il semble que la famille maghrébine ne favorise pas suffisamment l'existence de cette "marge" où l'enfant se réassure de l'espace maternel pour regarder vers le monde extérieur, le découvrir et plus tard le comprendre. L'organisation de sa vie psychique mobilise beaucoup de son énergie qui n'est plus disponible pour l'exercice de sa pensée abstraite, conceptuelle.

L'élaboration du moi de l'enfant est d'autant plus difficile que le père, dans la société d'accueil, est désinvesti de sa fonction symbolique. Dans une des conférences du Colloque sur "Les enfants de la double culture", Alain-Noël Henri, Maître de Conférences à l'Université

* WINNICOTT D.W Jeu et Réalité. Gallimard. 1975 (p.19. 20. 22)

Lumière - Lyon II , présentait l'image de ce père "bléssé de n'avoir pu tenir le rôle de celui qui représente la Loi, qui remet en place les terreurs enfantines à leur place. Il n'est plus le dépositaire de la loi comme système unifié."* Certes, il est celui qui travaille, qui permet d'assurer les subsides de sa famille, mais il est en quelque sorte "excentré" par rapport au cercle familial et par rapport à la société. Du fait de sa non-acculturation, il confie les tâches administratives du foyer (impôts, sécurité sociale etc...) à celui qui, parmi ses enfants, maîtrise le mieux le français. C'est un père "absent", dévalorisé. Mais il arrive aussi qu'il affirme son autorité par la violence, ultime réaction dans des conflits qui le dépassent et qu'il ne peut supporter. Dans ce tumulte et cette souffrance âgée, l'image du père est désorganisatrice, voire terrifiante. Il n'est pas, ou plus, en mesure d'assurer sa fonction de tiers de façon structurante et sécurisante entre la mère et l'enfant, quelle que soit sa place dans la famille. Cette représentation négative du père est renforcée par l'image dépréciative de l'immigré maghrébin véhiculée par la société dite "d'accueil". Peuvent en témoigner les propos dévalorisants de Karim sur son père. Il semble que l'histoire familiale d'une génération (et plus) soit en suspens, avec cet écueil aggravant : la filiation, encore plus nécessaire à reconnaître (à renaître avec elle) en terre d'exil ou dans cet "entre-deux" (entre deux pays, deux cultures) devient incertaine, perdue pour l'enfant d'immigré maghrébin, hésitant au seuil de lui-même. Le processus d'identification se noue alors au coeur des contradictions, plus encore, de l'effacement, de l'impossible à dire qui conduit à l'impossibilité de dire, lire "l'autre langue".

Cette situation où la représentation symbolique de la Loi ne peut s'exercer par la médiation du père dans la relation duelle de la mère et de l'enfant rend plus difficile l'élaboration de l'idéal du moi et le jeu des identifications. "L'enfant est progressivement soumis aux exigences du monde qui l'entoure, exigences qui se traduisent symboliquement par le langage. Sa mère lui parle mais elle s'adresse aussi à d'autres. Il réalise alors qu'elle désire également en dehors de lui et qu'il n'est pas tout pour elle : telle est la blessure infligée au narcissisme primaire de l'enfant. Désormais, le but sera de se faire aimer par l'autre, de lui plaire pour reconquérir son amour, mais cela ne peut se faire qu'en

* Colloque LES ENFANTS DE LA DOUBLE CULTURE. Lyon le 12 et 13 Juin 1987. organisé par l'Association Rhodanienne des Cliniques interculturelles (ARC) sous le haut patronage de l'Université Lumière Lyon 2.

satisfaisant à certaines exigences, celles de l'idéal du moi. Ce concept, chez Freud, désigne les représentations culturelles, sociales, les impératifs éthiques, tels qu'ils sont transmis par les parents."* Développer la dialectique du narcissisme (primaire, secondaire) n'est pas l'objet de cette étude qui trace seulement à grandes lignes les raisons pour lesquelles un enfant, dans un contexte particulier, accède difficilement ou trop tard (dans la perspective scolaire) à la période de latence. Même s'il y accède vers six ans, il a besoin du nécessaire investissement de ses parents et de ceux qui interviennent auprès de lui en tant qu'enseignants, éducateurs, bibliothécaires etc ... Il a besoin d'un regard rassurant qui lui donne confiance en lui-même et dans son devenir. Il a encore plus besoin de ces présences qui réconfortent, restaurent son narcissisme lorsqu'il vit à la frontière de deux mondes qui n'interfèrent pas : le monde de l'école, de l'environnement socioculturel et sa famille. Le monde extérieur, porteur de la nécessité de lire et d'écrire, le renvoie à contre-courant à son milieu familial où le livre est absent, ignoré et non valorisé, et où la tradition orale est première. Son milieu familial ne lui propose pas l'image d'adultes lisant et aimant lire auxquels il pourrait s'identifier. Pour cet enfant, apprendre à lire revêt une signification culpabilisante : il trahit les siens qui ne savent pas lire, il s'affranchit de la parole sacrée du Coran. Et si le livre est présent à la maison, il se feuillette de la droite vers la gauche. Qu'en est-il alors du "sens" et où se situe-t-il? Quelle réponse médiatrice l'enfant peut-il élaborer seul, puisque les institutions lui imposent des livres en français, et surtout des textes où sa culture d'origine est si peu présente, sinon exclue? Les professionnels, à leur tour, se posent des questions : " Pourquoi ne peut-il apprendre à lire? Pourquoi lit-il si peu? Pourquoi cette inertie, pourquoi cette instabilité ou cette agressivité? Pourquoi est-il silencieux sur sa vie quotidienne, pourquoi lance-t-il quelques mots d'arabe dans les situations de conflit et refuse-t-il d'apprendre à lire et à écrire sa langue? Il faut se référer ici à la communication de Smaïl Hadjadj, psychanalyste, sur Le Palimpseste psychique ou la fonction paternelle dans ses rapports à la filiation. : "la langue maternelle est liée à l'imaginaire de la période des corps entre la mère et l'enfant. Langue de la relation archaïque, orale, anale, scopique, vocale etc., elle

* NASIO J.D. Enseignement de 7 concepts cruciaux de la psychanalyse. Rivages / Psychanalyse.1988

n'est pas reprise car elle ne se trouve pas métaphorisée par le "monde extérieur" à la famille.

Cette langue non parlée dehors est langue de l'ultime jouissance "celle qu'il ne faut pas." Cette langue maternelle devient langue des origines au sens où il y aurait un fantasme des origines du sujet, parce qu'à l'extérieur de la famille elle ne fait pas l'objet de l'échange commun. Par ailleurs, elle n'est pas langue de l'école, aussi ne peut-elle revêtir la dimension d'une langue des sublimations. Ce sont des éléments conjugués à la dépréciation de la langue arabe à cause des différents courants idéologiques ou médiatiques (guerre d'Algérie, terrorisme arabe, rivalité religieuse etc.) qui participent à son refoulement voire à son annulation."* La langue maternelle, dans un contexte de deux cultures, a une fonction structurante. C'est elle qui devrait être privilégiée dans les classes maternelles jusqu'à l'entrée au cours préparatoire. Une expérience finlandaise a démontré le bienfait de telles orientations qui amènent les enfants à apprendre dans un cycle primaire la langue d'accueil comme une langue étrangère. Robert Berthelmer, psychanalyste, met en rapport l'échec scolaire avec les interférences conflictuelles de deux systèmes linguistiques. Ce concept de "semilinguisme" est à prendre en considération par tout adulte qui a une action pédagogique ou culturelle auprès de ces enfants. Dans son exposé sur Adaptation sociale, adaptation scolaire, Robert Berthelmer précise que "l'acquisition d'une seconde langue suppose la maîtrise préalable de la langue maternelle" qui joue un rôle déterminant dans l'organisation du moi de l'enfant : "C'est à travers le discours, lieu et support de l'affect, que sont introjectés les contenus culturels, déterminés les choix objectaux et mis en place les processus d'identification qui conduiront à la structuration de la personnalité. On peut concevoir à partir de là que l'acquisition de la langue maternelle doit précéder la résolution du conflit oedipien dont elle constitue l'un des déterminants; c'est par son intermédiaire, et avant l'entrée dans la phase de latence, que pourront être acquis les mécanismes cognitifs nécessaires à un cursus scolaire satisfaisant et bâties les identifications aux images parentales."* Cet extrait est révélateur de ce qui s'inscrit de façon complexe dans et par le langage.

A partir de ce que disent les analystes et les psychologues

* Troubles du langage et de la filiation, sous la dir. d'A. YAHYAOUÏ. Ed. La Pensée Sauvage 1988. (p.178. p.112)

de la parole fracturée, morcelée, inaudible de ces enfants affectivement, culturellement scindés en deux, tout professionnel peut regarder différemment ce qui se passe dans le lieu de sa pratique d'enseignant ou de bibliothécaire. La connaissance de l'élaboration du moi et de ses difficultés peut amener chacun à écouter différemment la parole de l'enfant, à percevoir ce qui peut être signifiant dans son comportement. Il doit s'interroger sur les modalités de passage d'une culture à une autre pour que l'enfant, sans perte ni morcellement de lui-même, puisse découvrir l'universalité du savoir et l'unicité de la parole inscrite d'un livre à l'autre.

III . REPONSES INSTITUTIONNELLES ET INTERINSTITUTIONNELLES

Lorsque l'environnement urbain d'une bibliothèque se caractérise par une forte concentration de population qui rencontre des difficultés d'insertion sociale et culturelle, celle-ci doit avoir, en permanence, un regard critique sur ses objectifs et leurs mises en pratique. Accueillir un public diversifié dans ses motivations, ses attentes et ses comportements exige la mise en place d'un fonctionnement qui tienne compte de la diversité des lecteurs, de la disparité de leur mode d'appropriation du lieu et du livre, et des interférences culturelles. Si le développement du fonds, le prêt restent les fonctions fondatrices d'une bibliothèque, l'adjonction d'autres prestations (animation, expositions, venues d'auteurs etc...) dote la bibliothèque d'une vocation culturelle élargie. Lorsqu'un public d'enfants non-lecteurs crée des failles, des fractures dans l'image habituelle d'une bibliothèque (lieu de silence et du partage du savoir), il modifie l'identité de la bibliothèque qui est assimilée, malgré elle, à un lieu de socialisation, à un lieu transitionnel où les enfants formulent implicitement d'autres demandes. La pratique des professionnels, trop souvent interrogée par ces paroles autant impératives que sous-jacentes, peut se redéfinir - et se moduler - à partir de l'approche psychanalytique du développement psychoaffectif de l'enfant. Il est nécessaire de se préoccuper continuellement de la qualité des réponses institutionnelles - et de leurs écarts éventuels - par rapport à l'hétérogénéité des attentes d'un public aussi mouvant. D'autres outils conceptuels, qui se réfèrent à la Pédagogie Nouvelle ou à la conception moderne de la lecture développée par l'Association Française pour la Lecture (A.F.L) facilitent une meilleure compréhension des enfants non-lecteurs. Le fait de ne plus assimiler la lecture au déchiffrement et à l'oralisation d'un texte écrit modifie la perception des difficultés d'un enfant et le choix des aides qui peuvent lui être apportées. Reconnaître l'importance de l'acte lexique qui est prise de sens, la nécessité d'un savoir antérieur qui diminue, dans la perception d'un écrit, les prises d'indices, et tout le processus de lecturisation avec sa dimension

sociale, implique un autre regard sur les pratiques de lecture des enfants et sur les réponses institutionnelles de la bibliothèque. Un point capital est à souligner : il ne s'agit pas de créer, à l'intérieur de la bibliothèque, une ségrégation entre les lecteurs et ceux qui ne le sont pas (ou pas encore) par l'instauration de mesures qui leur soient particulièrement destinées. La première des précautions est de ne pas désigner, une fois de plus, ceux qui sont déjà sur la voie de l'exclusion culturelle. Il est essentiel de concevoir des actions susceptibles d'intéresser l'ensemble des lecteurs, chacun décidant par lui-même de sa libre participation. Les actions spécifiques de la bibliothèque : l'accueil en salle de lecture, l'animation, le développement du fonds seront présentées dans leur globalité mais analysées en fonction de la fragilité des pratiques de lecture de certains enfants et en fonction du champ théorique tel qu'il a été précédemment défini. Dans la continuité de cette réflexion, seront présentées les mesures interinstitutionnelles (concernant la Petite Enfance, l'aide au travail scolaire) qui participent à la prévention de l'illettrisme. Une politique de la lecture, à l'échelon local, étayée par les orientations nationales, doit aborder le problème des faibles lecteurs sous l'angle plus large de la culture et de sa complémentarité avec l'école.

3.1 - L'ACCUEIL

Pendant les heures d'ouverture au public, le personnel n'assure pas seulement le prêt, mais aussi l'accueil auprès des enfants. Ses temps forts, ses "enjeux affectifs" ont été présentés à propos de la représentation de la bibliothèque en tant que "lieu transitionnel". Pour tous les enfants, l'accueil est essentiel parce qu'il crée la dimension vivante de la lecture : plaisir de "lire" des images et des écrits différents, plaisir d'écouter une histoire ensemble, de parler à propos d'un album, d'inventer, de revenir vers le livre, dire quelque chose de soi, poser des questions, aller vers un autre livre - plus seul, mais "avec" d'autres enfants et un adulte attentif. Il faut se rappeler que l'accueil se charge d'une dimension affective plus affirmée pour ceux qui vont et viennent de la bibliothèque à la rue, séparés d'une parole familiale plus

compréhensive, plus structurante. Leur besoin d'exister au regard d'un adulte se manifeste par des comportements très divers qui oscillent entre le silence (certaines formes de mutisme) et l'explosion verbale chargée d'agressivité. L'élargissement du champ théorique du côté de la psychanalyse permet une autre approche, une autre lecture de ce "jeu de miroirs" entre l'espace familial et la bibliothèque. Il permet d'être réceptif aux non-dits de l'enfant ou à ce qu'il tente inconsciemment de signaler par son comportement. Les cas de Karim et de Fayçal peuvent illustrer ce fait. La connaissance du développement psychoaffectif de l'enfant apporte toutes les nuances nécessaires pour décrypter une situation conflictuelle, découvrir en elle les signes d'une carence affective, familiale qui perturbe la structuration du moi de l'enfant. La qualité relationnelle avec l'enfant est déterminante, mais elle doit témoigner de plus de clairvoyance et de "l'écoute" dont Colette Mishari, psychanalyste, souligne l'importance : "Il s'agit seulement que les éducateurs et les parents s'ouvrent davantage à l'"écoute" psychanalytique des enfants dont ils ont la charge; cette écoute est à la fois attention à la parole non dite, au désir non exprimé qui veut se faire jour par la médiation de l'Autre et refus d'arrêter et d'emprisonner l'enfant dans un stade, un niveau, un diagnostic; refus de le réduire à n'être qu'objet de soins et support d'une demande."* L'"écoute" qui suppose corollairement la connaissance de concepts psychanalytiques est à mettre en pratique tout en évitant la confusion entre les fonctions de bibliothécaire et celles d'un thérapeute. Se pose ici en filigrane le problème de la formation du personnel qui doit à la fois assurer le fonctionnement de la bibliothèque et tenter d'apporter des réponses adaptées, positives aux conflits psychiques de certains enfants. Le rejaillissement de ces tensions internes sur la vie collective des enfants en salle de lecture est à comprendre et à réguler pour l'enfant lui-même et pour la bibliothèque. C'est ici qu'intervient la notion d'"équipe" dans la cohérence de ses objectifs et de sa pratique.

La question inéluctable de savoir si les fonctions du personnel de la bibliothèque doivent s'élargir à celles des éducateurs ou des psychologues (avec toutes les précautions préalablement signalées) implique une réponse affirmative, confirmée par la pratique quotidienne : les fonctions habituelles de prêt deviennent le support d'autres demandes

* MISHARI Colette. L'enfant et la psychanalyse. in Encyclopaedia Universalis. Vol 6. p.1073a

qui requièrent de la part du personnel d'autres motivations, d'autres connaissances théoriques et une autre façon de s'inscrire dans son lieu de travail avec les enfants et les autres personnes de l'équipe. Ce "plus" ou ce "moins" (suivant les représentations que chacun se donne de l'exercice de sa profession) est la pierre angulaire de la cohérence du contexte relationnel avec les enfants. Comment résoudre les moments de tension qui se manifestent fréquemment en salle de lecture, lorsque le personnel ne partage pas les mêmes objectifs? Une bibliothèque de quartier qui accueille des enfants de milieu socioculturel défavorisé ne peut échapper à son image de "lieu transitionnel", enveloppe (première? seconde?) qui l'interroge dans son identité. Cette constatation vérifiée tous les jours peut être mal vécue par des personnes qui ont une représentation négative de leur lieu de travail parce qu'il est situé dans une Z.U.P, parce qu'un malaise (non reconnu) s'instaure en face de l'autre, de l'étranger, parce que leur travail devrait se limiter à des fonctions de prêt pour des lecteurs au niveau culturel incontestable et sans problèmes. La cohésion d'une équipe est primordiale pour la réalisation des objectifs et pour le fonctionnement même de la bibliothèque. La mise en place de réunions où peut s'élucider le comportement problématique de certains enfants favorise la cohérence de la pratique professionnelle de l'équipe. Mais cela suppose que le rejet de tout ce qui fait référence à la psychologie ou à la psychanalyse soit dépassé et que chacun puisse, veuille tenir compte de cette autre forme de communication, de compréhension à partir de "l'obscur" de la parole humaine. Une double précaution est à mentionner ici : celle de se référer à un champ conceptuel plus élaboré tout en se gardant d'interpréter les symptômes d'une difficulté d'être et celle de considérer cette "lecture" comme préalable à une aide spécifique, familiale ou thérapeutique (souvent les deux à la fois). La question reste posée de la présence d'un médiateur (psychologue? psychanalyste?) qui pourrait apporter de l'extérieur un point de vue fondé sur un savoir et une pratique spécifiques, à partir de ce que chacun dit de la situation conflictuelle avec tel ou tel enfant. La présence ponctuelle, ou selon une périodicité déterminée par le groupe, d'un professionnel qui se situe hors du champ d'action de la bibliothèque peut permettre à l'ensemble du personnel de clarifier les malentendus, et de trouver, avec moins de risques d'erreurs, la logique

de ses interventions auprès du public. Ce serait aussi éclairer la pratique à partir de la théorie, dans une approche comparable à celle des études de cas. Le prolongement de ce travail pourrait être la constitution de groupes de professionnels différents (enseignants, psychologues, psychanalystes, éducateurs, bibliothécaires etc...), travaillant sur le même quartier et établissant des monographies d'enfants. Ce groupe pourrait fonctionner de façon analogue au Groupe d'Education Thérapeutique (G.E.T) décrit par Aïda Vasquez dans son ouvrage Vers une pédagogie institutionnelle : "Pendant des mois ou des années, chaque jour, le maître a noté des incidents, des paroles, ses propres réactions, collectionné textes et dessins.(...) De cette masse de documents, il extrait "ce qui lui dit quelque chose", et ce texte long, informe, est lu au groupe; un groupe qui écoute ce qui est dit, essaie d'entendre ce qui n'est pas dit et réagit." Aïda Vasquez note l'importance "d'une production intellectuelle commune et d'une formation personnelle de chacun."* La constitution d'un "Groupe d'Education Thérapeutique" avec des professionnels intervenant sur un même quartier permettrait une coordination des actions plus efficiente auprès des enfants difficiles et une formation théorique reliée directement à la pratique. Dans les salles de lecture des bibliothèques pour enfants, du moins pour celles qui font l'objet de cette étude, le personnel devrait peut-être porter un autre regard sur son comportement face à des situations qui exigent des nuances dans leur compréhension et leur approche. Cela suppose aussi qu'un certain nombre de points de repère (le rôle des interdits, les processus d'identification, la structuration du moi) soient intégrés. Il ne faut pas perdre de vue qu'un enfant perturbé dans sa vie psychique a moins d'énergie disponible pour les apprentissages scolaires. La préoccupation de l'aider à accéder à la période de latence doit accompagner celle de le sensibiliser au plaisir de découvrir des livres et de lire. Dans la relation éducative, il est à noter que "la personnalité de l'éducateur ou du parent joue un rôle infiniment important dans le développement des enfants. Il est manifeste que les mêmes préceptes d'élevage appliqués par différentes mères, ou par une même mère à des enfants investis différemment, induisent une relation et des réactions toutes différentes."** Cette réflexion de Serge Lebovici, extraite de son ouvrage La connaissance de l'enfant par la psychanalyse, est vérifiable en salle de

* VASQUEZ Aïda. CURY Fernand. Vers une pédagogie institutionnelle. Maspéro. 1973

** LBOVICI Serge. SOULE Michel. La connaissance de l'enfant par la psychanalyse. PUF. 1970 P.435

lecture dans la façon dont certains enfants évoluent parce que des personnes de l'équipe les ont investis de leur attention et d'un projet de réussite scolaire, sur une période de temps aussi longue qu'il a été nécessaire. Une des motivations de l'apprentissage de la lecture réside dans les liens affectifs d'un enfant pour un adulte, lui-même lecteur. Des interviews d'enfants réalisées à la Médiathèque de Givors témoignent de cette nécessité d'avoir un relais (enseignant, bibliothécaire ou grande soeur, cousine) pour accéder - par identification ou désir de conserver ce lien - à des pratiques réelles de lecture. La complexité de l'acte de lire a, indéniablement, des interférences multiples avec celle de l'élaboration de la vie psychique de l'enfant. Le manque de concentration de certains enfants, leur agitation (si souvent remarqués par les enseignants, les bibliothécaires) trouvent leur explication grâce à la connaissance analytique des enfants. A propos du développement du moi, Winnicott, dans son ouvrage Processus de maturation chez l'enfant, élucide les raisons de ces comportements : l'absence d'"une protection du moi suffisamment bonne (quant aux angoisses inimaginables)" produit "chez le nourrisson une réaction qui entaille son continuum de vie. (...) Il se pourrait, par conséquent, que dans l'étiologie de l'agitation, de l'hyperkinésie et de l'inattention (appelée plus tard inaptitude à se concentrer), il y ait un facteur très ancien (datant des premiers jours ou des premières heures de la vie)."*

En arrière-plan de la pratique professionnelle, se mettent donc en jeu, s'actualisent un certain nombre de concepts analytiques. La psychanalyse implique une autre façon de penser l'unique et le général, une "écoute" différente, une attention particulière au langage (dans ses manifestations conscientes et inconscientes). Elle peut être créative de sens dans l'observation de l'enfant qui regarde un livre ou écoute une histoire : ce faisant, il "relie" sa vie à une image de lui-même plus affirmée qui est le lien entre un monde encore fusionnel et celui du savoir, des livres, de la réalité externe.

L'accueil exige de la part du personnel des compétences professionnelles spécifiques mais également leur élargissement à la psychologie de l'enfant. Elle devrait faire l'objet de cours théoriques intégrés à la formation initiale du personnel des sections Jeunesse des bibliothèques et programmés dans les stages concernant la formation

* WINNICOTT D.W. Processus de maturation chez l'enfant. Petite bibliothèque Payot. 1983.p.15

continue. Sur le lieu même de la bibliothèque, peuvent être organisés des groupes de réflexion interprofessionnels tels qu'ils ont été précédemment présentés. D'une façon plus traditionnelle, il est possible d'envisager, au niveau local, l'organisation de temps forts sur "La lecture et l'enfant" du point de vue de la psychologie analytique. Des conférences et des tables rondes pourraient réunir les professionnels intervenant dans les différentes institutions socio-culturelles de la ville et favoriser l'élaboration d'une réflexion commune. La question de la formation de ceux qui s'adressent aux enfants ne peut faire l'impasse de ce commentaire de Freud à propos des possibilités d'"application de la psychanalyse à la pédagogie et à l'éducation générale" : "l'analyse des maîtres et des éducateurs semble devoir être une mesure prophylactique efficace."* L'analyse est le lieu où chacun, par le langage, peut se confronter à sa vie psychique; la parole de soi - comme celle des autres (adultes ou enfants) - dans ce qu'elle manifeste de façon consciente ou inconsciente, est désormais entendue différemment. C'est de ce lieu-là que des notions théoriques sur la structuration de la vie psychique peuvent prendre davantage sens.

3.2 - L'HEURE DU CONTE

Dans chaque bibliothèque municipale pour enfants de Vaulx-en-Velin, l'Heure du Conte réunit une fois par semaine des enfants de différents âges selon le même principe de libre participation. Le choix des histoires présentées tient compte de cette diversité d'âges. Certaines appartiennent davantage à la catégorie des albums (lecture de l'histoire, présentation des illustrations), d'autres sont empruntées au répertoire des contes. Une personne formée à la pratique du "racontage", se dispense du support du livre. En dehors de ces séances hebdomadaires assurées par le personnel, un conteur professionnel est sollicité deux à trois fois par an. Par ailleurs dans le cadre des P.A.E (Projets d'Action Educative), le personnel des bibliothèques intervient dans les classes : racontage, étude de la structure du conte à partir de jeux, création d'un conte

* LEBOVICI Serge. SOULE Michel. La connaissance de l'enfant par la psychanalyse. PUF.1970. p.433

artistique, ou bien fidèle à la tradition, doit-elle s'enclorre sur elle-même et laisser opérer "l'au-delà" du conte dans l'intériorité de chacun? La deuxième éventualité est celle retenue depuis plusieurs années dans les Bibliothèques Municipales pour enfants de Vaulx-en-Velin. Cependant, le compte-rendu d'un travail interculturel animé par A.Allouche dans des écoles de la région parisienne apporte des éléments de réflexion qui peuvent orienter différemment la pratique de l'Heure du conte. Les jeux dramatiques proposés aux enfants leur permettent de reconstituer l'histoire "en retrouvant les paroles, en cherchant les gestes appropriés à celle-ci." Devant la multiplicité des cultures, des langues représentées, la langue utilisée est le français, "dénominateur commun de la communication". La répétition de certaines formules du conte est l'occasion de les reprendre dans la langue du pays d'origine. A propos de la démarche pédagogique de cet atelier, A.Allouche insiste sur la nécessité de choisir les contes avec vigilance et sur la nécessaire articulation de ce travail d'éveil, à partir du conte, avec ce qui se fait en classe. Ce travail d'appropriation du conte dans des situations proches du vécu de l'enfant, rejouées à partir de techniques théâtrales, se traduit par une modification du comportement des enfants à l'école : "Dans l'ensemble, les enseignants sont étonnés du dynamisme, du "progrès" et du taux d'écoute que manifestent certains enfants d'habitude passifs ou turbulents en classe." L'objectif majeur de ce travail d'éveil à partir du conte est de rendre effective, au sein de l'école, l'interculturalité qui se définit par la recherche du fond commun des ressemblances au-delà de la diversité des cultures. D'une institution à l'autre (école, bibliothèque) l'interculturalité se pense dans les mêmes termes. "En acceptant de revivre des situations faisant référence aux modèles culturels qu'organise la vie familiale, l'école reconcilie l'enfant avec le substrat culturel pré-scolaire qu'il porte en lui."* Cette remarque d'A.Allouche peut concerner à part entière les bibliothèques et notamment leur conception de l'Heure du conte.

La fonction culturelle et sociale du conte est évidente, mais il a d'autres "propriétés", d'autres vertus qui sont autant de réponses aux carences culturelles, affectives qui privent les enfants de milieu socio-culturel défavorisé d'un développement harmonieux. Mémoire d'hier (ou d'aujourd'hui), écrit à vocation interculturelle, lieu de

* ALLOUCHE Abdelwahed. L'expérience de Chanteloup - les - Vignes. in Hommes et Migrations N° 1083. 15 Juillet 1985. p.27

l'unique et de l'universel, le conte a, dans sa nature, quelques parentés avec celles d'un kaleïdoscope. Il est ce moment particulier de la parole humaine qui raconte comment un être humain s'affranchit de l'insoutenable, de l'insurmontable. Par rapport aux angoisses des enfants, il a une valeur thérapeutique par le jeu subtil de l'identification aux personnages qui surmontent des situations psychologiques difficiles. Les contes ont un rôle à jouer dans le développement psychoaffectif de l'enfant. Dans son ouvrage Psychanalyse des contes de fées, Bruno Bettelheim élucide la fonction thérapeutique et existentielle des contes : "Pour pouvoir régler les problèmes psychologiques de la croissance (c'est à dire surmonter les déceptions narcissiques, les dilemmes oedipiens, les rivalités fraternelles; être capable de renoncer aux dépendances de l'enfance; affirmer sa personnalité, prendre conscience de sa propre valeur et de ses obligations morales), l'enfant a besoin de comprendre ce qui se passe dans son être conscient et, grâce à cela, de faire face également à ce qui se passe dans son inconscient. Il peut acquérir cette compréhension (qui l'aidera à lutter contre ses difficultés) non pas en apprenant rationnellement la nature et le contenu de l'inconscient, mais en se familiarisant avec lui, en brochant des rêves éveillés, en élaborant et en ruminant des fantasmes issus de certains éléments du conte qui correspondent aux pressions de son inconscient."* Dans son oeuvre, Freud étudie les corrélations du rêve et du conte dans l'élaboration de la pensée analytique. L'interprétation des rêves s'appuie sur deux concepts : "le contenu manifeste" des rêves qui peut rappeler "certains motifs connus des contes"*** et le "contenu latent" pour lequel le conte peut faire fonction de souvenir-écran. Il souligne la similitude du conte et du rêve dans leur interprétation à partir d'éléments théoriques sur la vie sexuelle infantile : "La connaissance des théories sexuelles infantiles, des formes qu'elles prennent dans la pensée des enfants peut être intéressante de différents points de vue et de façon surprenante aussi pour la compréhension des contes."** A propos du rêve et du conte, Freud mentionne une autre similitude, leur symbolisme qui prend son origine dans l'imagination populaire. La parenté du conte et du rêve dans leur contenu et leur interprétation, est brièvement indiquée ici pour rappeler le potentiel psychique, imaginaire, culturel de ces images fictives qui savent garder une distance suffisante par rapport à la réalité.

* BETTELHEIM Bruno. Psychanalyse des contes de fées. R.Laffont.1976.

** Contes et Divans. Dunod.1985

"Il était une fois..." (ou tout autre formule introductive) ne peut s'écouter que dans un lieu d'intimité : le coin-lecture avec des coussins, un tapis, une lumière qui rappelle la clarté, (le clair-obscur) de la flamme d'une bougie, ou bien alors la salle de l'Heure du conte de forme circulaire, espace symbolique qui recrée l'enveloppe originelle et qui privilégie la faculté de rêver. Cette intimité du lieu, encore plus nécessaire pour des enfants qui vivent dans un espace surdimensionné, anonyme, est en elle-même une échappatoire à la réalité quotidienne. Elle invite à revenir vers soi, à recréer l'ici et l'ailleurs dans un espace imaginaire personnel. Ce lieu d'intimité est aussi lieu de proximité : la personne qui raconte est là, proche, dans le déroulement des mots qui "s'écoulent comme un fleuve". Les attitudes, le regard des enfants reflètent ce corps à corps avec la parole du conteur et révèlent leur réceptivité au "corps physique" du conte. Ils sont pris par le plaisir d'écouter, d'imaginer relié au plaisir de dire de l'adulte qui raconte. C'est dans ce plaisir commun que le conte déploie son efficacité narrative sur la vie psychique et l'imaginaire de l'enfant. L'autre fonction de ce lieu est l'élément sécurisant (celui qu'apportent généralement les parents) face au monde parfois terrifiant du conte : les engloutissements, les dévorations (Le Petit Chaperon rouge), les égorgements (Le Petit Poucet) , les abandons etc... L'expérience d'une institutrice avec un petit groupe d'enfants de trois ans qui ne participaient pas montre la nécessité de restaurer d'abord la fonction affective, signifiante, d'une relation individuelle, proche de la relation maternelle. Ces enfants "provenaient de familles où les parents, débordés par la vie, ou socioculturellement défavorisés, ne racontent pas, ne chantent pas, n'ont pas de moments de complicité, si bien que la relation mère-enfant va au plus pressé."* L'institutrice prenait chaque enfant sur ses genoux, lui disait ou inventait des histoires, et parfois lui disait spontanément des bribes de mots sans signification rappelant le langage de la mère à son tout petit enfant : "l'enfant a d'abord besoin que l'histoire racontée s'inscrive dans une relation qui lui donne l'illusion que cette histoire est faite pour lui seul. Il a besoin qu'elle fonctionne comme le bon sein de la mère, donc qu'elle soit non une fin en soi, mais l'occasion d'une relation duelle où il se sente signifiant."* Encore une fois, est affirmée la

* Actes du Colloque "Ecoute et Conte", "Conte et imaginaire". Grenoble 4 avril 1987. in Actualité Rhône-Alpes du Livre. N°12 mars 1988

nécessité de la qualité relationnelle de l'adulte avec l'enfant et d'un élargissement des concepts théoriques. Proposer l'Heure du conte, dans une bibliothèque ou ailleurs, suppose de la part de ceux qui la mettent en place la prise de conscience de l'ensemble des processus que le conte met en jeu et si possible la connaissance de l'apport théorique de la psychanalyse.

L'élargissement du champ théorique à partir de la psychanalyse n'autorise pas à modifier les finalités de l'Heure du conte : plaisir de la découverte d'une histoire "hors du temps" qui parle à chacun du "roman familial" qu'il s'édifie de façon inconsciente, plaisir des mots dans leur plasticité métaphorique et symbolique, plaisir de rêver seul dans la sécurité d'un auditoire restreint et d'un lieu d'intimité. L'Heure du conte doit se refermer sur elle-même, laissant le texte dans son enveloppe sonore, sans commentaires qui le prolongent ou le détournent de ses fonctions. Les concepts analytiques permettent d'accéder au "contenu latent" des contes et en ce sens, de choisir les histoires à raconter avec plus de discernement. Nombre de livres parus se consacrent à l'interprétation psychanalytique des contes traditionnels ou contemporains. L'étude de F.Reumaux sur L'interdit et le conte * est illustrative de ce que la psychanalyse met à jour dans les représentations psychiques de la scène primitive et de l'accès à la maturité sexuelle, à partir de la comparaison de deux contes traditionnels (Le Petit Chaperon Rouge, Barbe-bleue) avec deux contes contemporains de Tomi Ungerer (Les Trois Brigands et Le Géant de Zéralda). En fonction de la connaissance du développement psychoaffectif de l'enfant, il est possible de privilégier tels ou tels contes, sans que ce choix devienne systématique. Le répertoire des contes doit faire preuve de sa diversité tout en veillant à la répétition de certains contes de fées qui peuvent faciliter l'évolution de l'enfant vers sa maturité psychique.

La parole de l'inconscient est une des composantes essentielles du conte. Son effet thérapeutique sur des enfants qui rencontrent des difficultés dans l'élaboration de leur vie psychique est sous-jacent à son écoute et à ses prolongements dans le réordonnement des trois instances psychiques, le ça, le moi et le surmoi. Par ailleurs, la structure simplifiée du conte et ses résonances de "déjà entendu" facilitent

* Contes et Divans. Dunod.1985. Coll. Inconscient et Culture. p.6

l'écoute et éventuellement le passage de l'oral à la lecture du texte. Georges Jean, tout en reconnaissant à la psychanalyse ce pouvoir de décryptage de l'inconscient et de consolidation du moi de l'enfant, conclut son étude sur Le Pouvoir des contes en insistant sur cette dimension majeure des contes : ils "ouvrent les portes de la littérature écrite (...); apprendre à écouter les contes, à les dire, conduit inévitablement au plaisir et au désir irréprensible de "lire tous les livres".*

3.3 - L'ANIMATION

Dès la création de la Bibliothèque Municipale pour enfants des Noirettes en 1974, les objectifs de l'animation autour du livre ont été clairement définis : mettre l'enfant en situation familière avec les livres, le rendre acteur dans sa découverte personnelle de la lecture en favorisant sa propre production d'écrits, favoriser l'éveil de sa curiosité intellectuelle, le développement de son imaginaire, l'accroissement de ses référents culturels. Il n'est nullement question de confondre l'activité scolaire et celle de la bibliothèque. L'objectif est de rendre perceptible à l'enfant la dynamique de la culture. Il assemble les premiers éléments de ce puzzle dont la particularité est de ne pouvoir jamais être intégralement constitué. Il le fait sous le principe de la libre adhésion puisqu'il décide lui-même de sa participation aux séances d'animation. Cependant, lorsqu'il s'engage dans un travail, il est invité à le réaliser jusqu'à son terme. Plaisir de lire, plaisir d'écrire, de mettre en pratique le langage dans des situations de communication réelles, tels sont les axes majeurs des ateliers d'animation dans une bibliothèque pour enfants. L'objectif est de favoriser une situation pédagogique où l'enfant peut plus facilement s'exprimer, se trouver dans une situation de dialogue avec un adulte ou avec les autres enfants du groupe. Dans ses principes, l'animation est proche des orientations de la Pédagogie Nouvelle telles qu'elles sont mises en pratique par des enseignants, continuateurs de la pensée de Freinet : prise en compte du vécu de l'enfant, valorisation du langage de l'enfant par l'accueil et l'écoute, organisa-

* GEORGES Jean. Le pouvoir des contes. Casterman. 1981 p.231

tion institutionnelle de la classe qui permet à l'enfant d'acquérir le sens des responsabilités, des lois de la vie de groupe. Autre similitude : l'acte de lire et d'écrire s'actualisent conjointement, à partir de ce que l'enfant vit dans sa réalité affective et sociale et de ce qu'il découvre dans les écrits les plus divers. La confrontation de ces objectifs avec l'analyse des carences qui déterminent la fragilité des pratiques de lecture des enfants de milieu socioculturel défavorisé fait apparaître un certain nombre de réponses positives. La constitution de petits groupes (pas plus de quinze) permet à chaque enfant de se trouver en situation privilégiée de dialogue avec l'adulte et dans un contexte où il peut consolider ses savoirs, en acquérir d'autres, à son rythme et selon ses centres d'intérêts. Il se libère du poids du collectif et de sa responsabilité familiale à l'égard des ses petits frères ou petites soeurs. Une des difficultés rencontrées est la garde des plus jeunes lorsque les aînés assistent à l'animation. La durée d'une heure, parfois plus, n'est pas toujours compatible avec l'impatience des tout-petits qui, par ailleurs, vivent difficilement la séparation même momentanée de leurs "grandes" soeurs. Il est essentiel, à la fois pour des raisons pédagogiques et pour la structuration psychoaffective de l'enfant, d'opter pour des groupes restreints où il peut prendre sa place plus facilement et modifier son comportement par rapport aux livres et à la lecture. Il trouve ici réponse à son "besoin de recours" tel que le décrivent des enseignants dans leur ouvrage de présentation de la pédagogie Freinet Pour une Méthode naturelle de lecture : "besoin d'être proche d'un adulte disponible, qu'on partage avec très peu d'enfants et avec qui on ait le temps de communiquer; besoin de trouver le calme, un peu à l'écart; besoin de secouer les cadres habituels : la famille, mais aussi le groupe de camarades - afin de mieux se situer personnellement; (...) besoin de créer, de parler, de s'affirmer, parfois de s'opposer; besoin d'apprendre, mais pas toujours par des voies orthodoxes, admises par les autres; besoin de se renforcer, de s'approfondir, sans se couper du groupe, mais sans subir obligatoirement la loi et le rythme (...)." * L'enjeu relationnel est déterminant dans l'évolution des motivations de l'enfant, dans l'image qu'il a de lui-même et du monde extérieur. La parole devient une parole de proximité : parler de soi surgit naturellement aux détours d'un texte en train de s'écrire, d'un dessin qui prend forme, d'un mot trouvé dans un diction-

* Pour une Méthode naturelle de lecture. Casterman.1980. Coll. E3 (p.173 - 174)

naire... L'adulte, responsable de l'animation, doit faire preuve des mêmes qualités que celles qu'exigent l'accueil en salle de lecture : l'écoute, la disponibilité, la faculté de communiquer avec lui d'égal à égal. La régularité des séances d'animation (deux fois deux heures par semaine) assurées par la même personne est primordiale. Les raisons sont celles mêmes qui ont été évoquées à propos de l'environnement familial et social de l'enfant. Ce "besoin de recours" est inélucablement lié au besoin de sécurité, à celui d'une permanence affective. L'enfant a constamment besoin de ce regard positif de l'adulte qui est attentif à ses paroles, à ses actes, qui le comprend tout en lui rappelant, en cas de nécessité, les règles de la vie collective ou celles de la bibliothèque. Elles peuvent représenter un contenant indispensable à ses pulsions. Cette dimension relationnelle est intrinsèque à l'enjeu culturel de l'animation.

L'historique des thèmes abordés fait apparaître leur éclectisme : les oiseaux, l'environnement, la presse, l'urbanisme immédiat (celui du quartier), les murs peints, la préhistoire, les architectures de terre dans le monde, la poésie, les Arts Plastiques, un travail de réflexion, de création à partir de la lecture de contes ou d'albums etc... Les seules priorités à affirmer sont de trois ordres : d'une part élaborer des projets d'animation non seulement à partir des motivations des enfants, mais aussi à partir de l'analyse des "manques" qui mettent en attente (en péril?) leur accès à la culture; d'autre part choisir des sujets qui soient partie intégrante des préoccupations de l'animateur. Le troisième impératif, quelle que soit la nature du sujet et son exploration, est de maintenir le lien avec l'écrit, de rendre tangibles les processus d'investigation à partir d'un questionnement personnel. Les textes proposés ne se limitent pas à ceux de la littérature de jeunesse, ils peuvent être choisis parmi ceux de la littérature : poèmes d'Apollinaire, d'H. Michaux, A. Chérid, O. Paz etc... La plupart des animations (ponctuelles ou sur un cycle de quatre à six séances) donne lieu à la réalisation d'albums, de maquettes etc... disponibles en salle de lecture. De facture artisanale mais très soignées dans la mise en page et l'expression graphique, elles suscitent beaucoup d'intérêt de la part des enfants qui ont participé à l'animation, mais également des autres jeunes lecteurs. Ce lien concret

entre la salle d'animation et la salle de lecture inscrit physiquement et intellectuellement l'itinéraire de toute production "littéraire" : de la création d'un texte à sa diffusion. La reconnaissance, par des adultes et dans une institution, des écrits d'enfants crée une dynamique particulière d'incitation à la lecture dans une situation de communication. La constatation du processus de lecture qu'engendre chez des enfants faibles lecteurs une mise en situation active (et plastique) de l'écrit, se renouvelle aux termes de chaque cycle d'animation. Cette sensibilisation à l'écrit n'est cependant jamais acquise définitivement; elle est à considérer dans sa fonction incitative d'un autre regard sur soi et les autres par l'intermédiaire du langage et de la culture. Ces ateliers ouverts à tous les enfants de la bibliothèque ont fait l'objet de nombreuses interrogations : comment rendre plus effective la relation de l'enfant avec l'écrit? Comment rendre perceptible le travail sur les mots qui suppose une connaissance minimale de la langue? Comment faciliter le passage, sans l'exclusion de l'une par l'autre, de la tradition orale à la tradition écrite? Ces questions sont à mettre en parallèle avec ce que les animateurs disent de certains enfants en difficulté et qui, pour la plupart, ne bénéficient pas d'un environnement social et familial favorable : manque de concentration, pauvreté du langage, réticence à écrire ou impossibilité à transcrire intégralement une histoire (même courte) qu'ils ont imaginée. Ils remarquent la nécessité pour eux de passer, à un moment ou à un autre, par une activité manuelle : le découpage, le travail de la terre, le dessin, la peinture etc... Cette étape de manipulations concrètes, reliées à une approche de l'écrit, est une étape nécessaire. Des enseignants de l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne) font part des mêmes remarques : "Ces enfants en difficulté ont besoin de trouver avant tout la satisfaction de besoins restés inassouvis depuis leur plus jeune âge : jouer avec l'eau, travailler l'argile, le bois, manipuler des matériaux divers, peindre, découper, coller, dessiner, parler, se raconter, établir une relation positive avec les autres enfants et avec les adultes. Le désir de lire, de surmonter l'obstacle de la communication écrite, ne viendra qu'ensuite, lorsque ces apprentissages fondamentaux auront été réalisés. Il est donc essentiel que ces enfants puissent prendre le temps de ces acquisitions de base. D'ailleurs, dans nos classes,

ils ne se sentent pas en situation d'échec, car ils sont reconnus, pour leurs réussites en d'autres domaines, dans leur groupe de vie. C'est ainsi que nous avons tous vu des enfants démarrer en lecture au mois de mai, à la fin du CP, terminer leur apprentissage en décembre au CE1 - ou plus tard encore - sans que les autres apprentissages en soient perturbés pour autant."* La réalisation collective d'albums, au cours des séances d'animation, permet à chacun de mettre en place son savoir-faire, d'être valorisé. L'animateur peut, éventuellement, transcrire devant les enfants l'histoire qu'ils sont en train d'inventer. A partir de ce premier document, ils vont découvrir par eux-mêmes les rapports de l'écrit et de l'image. L'album réalisé est ensuite mis à la disposition de tous en salle de lecture. Ce n'est pas le lieu d'approfondir ici la multiplicité des "détours" pédagogiques qui facilitent l'accès à la lecture par l'élaboration d'écrits personnels ou collectifs, proches de l'album. Au cours des séances d'animation, l'enfant en difficulté se forge un certain nombre de points de repère par sa capacité d'observer, de comprendre, de mettre en pratique le langage oral et écrit dans un contexte de communication et d'élargissement de son propre champ culturel. La progression de certains lecteurs a pu être constatée par l'évolution, sur plusieurs années, de leurs pratiques de lecture. L'existence de trois sections assure la continuité de leur présence à la bibliothèque : ils passent sans difficultés de la section enfants à celle des adolescents. Certains participent à des activités culturelles mises en place par d'autres structures (ateliers de théâtre, par exemple).

Plusieurs exigences président à ce travail d'initiation à l'écrit : la diversité et la qualité des textes proposés aux enfants. La complexité de leur contenu, leur valeur littéraire créent cet "au-delà" du texte qui interpelle le lecteur, qu'il soit adulte ou enfant, bon lecteur ou faible lecteur. La préoccupation de l'universalité du savoir et de la reconnaissance de toutes les cultures se traduit par une attention particulière à l'interculturalité, plus que par la mise en valeur systématique d'une culture - ce qui pourrait être perçu comme une ségrégation. A titre d'exemple, il faut mentionner le travail de réflexion sur la tolérance qui a accompagné la lecture d'un livre de Peter Spier** Quatre Milliards de visages. Alice Laurent, plasticienne et responsable

* Pour une Méthode naturelle de lecture. Casterman.1980. Coll. E3 (p. 170 - 171)

** SPIER Peter. Quatre milliards de visages. L'Ecole des Loisirs. 1981

de l'animation dans l'une des bibliothèques pour enfants, en parle en ces termes : " C'est un livre qui parle de la particularité dans la multiplicité. (...). Chaque enfant a dessiné sa silhouette grandeur nature et à l'intérieur de celle-ci, se peint (et se dépeint) de manière écrite (décrite) dans ce qui l'individualise." Ce prolongement de la lecture du livre de P.Spier n'est pas sans rapport avec un travail sur l'image de soi dont l'importance a été soulignée à propos du développement psycho-affectif de l'enfant. Un autre exemple d'interculturalité est celui de l'animation sur les "Architectures de terre" en 1984. A partir d'une compilation de documents, de la projection de montages audiovisuels, les enfants avaient réalisé des maquettes de maisons en terre de différents pays : Maroc, Congo, Mexique etc... La venue d'un architecte, au cours de plusieurs séances d'animation, leur avait permis de se familiariser avec les particularités techniques de ces habitations dont beaucoup d'enfants maghrébins connaissent le principe. L'ensemble de ces réalisations ont été intégrées au programme des expositions présentées à l'Hôtel de Ville : "Architectures de terre ou l'avenir d'une tradition millénaire", "Architectures de terre en Rhône-Alpes", "Constructions en terre de l'Isle d'Abeau", "Le pisé à Vaulx-en-Velin".

Il est nécessaire, pour situer le principe directeur de ces animations de se référer à la communication de Martine Abdallah-Pretceille, chargée de recherche à l'Institut National de Recherche Pédagogique, sur l'interculturalité : "La compréhension culturelle n'est pas réductible à la connaissance de telle ou telle forme culturelle. En effet, comprendre ne se résume pas seulement à accumuler des informations et des savoirs mais à opérer un mouvement vers l'Autre en tant qu'expression singulière et particulière de l'Humain."*

Du lieu incertain du livre ouvert à celui de la dernière page, du graphisme des mots à celui de l'illustration, de sa parole de plus en plus distincte vers celle des autres, tel est l'itinéraire proposé à l'enfant pendant les séances d'animation, dans la sécurité, l'écoute, le savoir-faire d'un adulte. Les objectifs de l'animation ne peuvent se concrétiser qu'à la double condition d'une formation polyvalente des animateurs et d'une concertation permanente avec le personnel de la bibliothèque. Les Bibliothèques Municipales pour enfants de Vaulx-en-Velin ont pu bénéficier des compétences d'animateurs et d'animatrices, la plupart

* Propositions pour une approche interculturelle de l'éducation par le livre. in Réseaux de lecture. Interférences culturelles. Ministère de la Culture et de la Communication. Direction du Livre et de la Lecture.

plasticiens, qui ont toujours su atteindre les objectifs de l'animation autour du livre et écarter le risque d'ateliers proches de ceux du centre de loisirs. Le problème majeur reste celui de leur statut de vacataire qui les amène à interrompre leur fonction d'animateur, après deux ou trois ans de présence. Leur remplacement repose invariablement le problème de leur statut et l'absence de formation qui se situe au point nodal de l'art, de la culture, de la pédagogie. L'éventualité de faire intervenir, sur des périodes courtes, des professionnels, des créateurs de différentes disciplines artistiques a été écartée pour maintenir la permanence d'une présence adulte, si décisive auprès de ces enfants.

Ce travail en profondeur (qui est indépendant, sauf coïncidence de projets, de toute action de prestige) est essentiel pour des enfants en situation de rupture avec l'écrit. Il les rend à la fois créateurs et lecteurs, à leur rythme, selon une progression qui se caractérise par l'alternance de périodes d'assiduité et d'interruption. Il confère à la bibliothèque l'identité d'un lieu vivant où l'art et la parole s'affirment, inscrivent leur complicité sous le regard et la créativité de l'enfant.

3.4 - LE DEVELOPPEMENT DU FONDS.

La politique d'achat de livres suppose la mise en application d'un certain nombre de critères : la qualité des ouvrages (par leur contenu, leur écrit, leurs illustrations), la diversité des documents qui doivent refléter tous les champs de la connaissance, enfin la représentation de toutes les cultures. Ces exigences sont à maintenir pour toutes les sections, qu'elles s'adressent à un public d'adultes, d'adolescents ou d'enfants, de bons ou de faibles lecteurs. Les problèmes particuliers que posent des enfants en situation d'échec face à la pratique de la lecture nécessitent une attention redoublée par rapport à un certain nombre de données mises à jour par la recherche théorique sur la lecture. Il faut se référer à d'autres notions que Jean Foucambert précise à propos de l'acte de lire dans son ouvrage Lire, c'est vraiment simple*:

* BENICHOU Jean-Pierre. FOUCAMBERT Jean. Lire, c'est vraiment simple. O.C.D.L 1982.

la lisibilité, les savoirs préalables de celui qui lit (savoirs qui doivent limiter la part d'inconnu d'un texte à 20 %), ses préoccupations, ses centres d'intérêt. Par ailleurs l'approche psychanalytique de l'évolution psychoaffective de l'enfant permet d'avoir un autre regard sur la littérature de jeunesse. La complexité d'un album, d'un roman, d'un conte est à considérer du point de vue de l'inconscient ou plutôt de ses manifestations dans la vie consciente des personnages à partir d'une situation conflictuelle. Le texte lui-même est perçu différemment; il sollicite la mise en oeuvre de l'"écoute" dans le linéament des mots, leur enchaînement (leurs associations?), leur mouvance interne. Le langage des images, au-delà de leur valeur plastique, met en jeu cette réceptivité différente de ce qu'il advient dans un livre. Cette lecture en profondeur tend vers une compréhension plus nuancée des grandes forces qui animent un texte et des images. Elle a également pour effet de clarifier les raisons pour lesquelles un adulte, professionnel du livre, choisit un livre ou le rejette. La première précaution est d'analyser ses propres réactions à la lecture d'un ouvrage de fiction.

Un élargissement conceptuel qui intègre les théories psychanalytiques convainc de l'importance de thèmes existentiels et de l'intérêt que l'enfant leur porte : la naissance, la sexualité, la mort, les peurs, les problèmes d'identité mais aussi le plaisir de la nourriture, la sensualité manifeste dès les premiers âges de la vie etc... Très fréquemment, les albums ou les romans qui se réfèrent à l'un ou à l'autre de ces thèmes provoquent beaucoup de réticence de la part des adultes. Il suffit de mentionner, par exemple, Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak qui a fait l'objet de nombreuses controverses dans les premières années de sa parution, Toufdepoil * de Claude Gutman, Les oiseaux de nuit* de Tormod Haugen, Mère absente Fille tourmentée* de Rolande Causse, Quand Papa était loin* de Maurice Sendak etc.. Ces livres sont ceux qui peuvent apporter des réponses aux conflits intérieurs des jeunes lecteurs indépendamment de leurs compétences en lecture. Ce sont des livres qui peuvent les amener à une rencontre réussie avec un écrit et leur propre questionnement. L'enfant doit apprendre à se séparer de sa mère, il doit apprendre qu'il est sexué, qu'il occupe à l'intérieur de sa famille une place qui lui est propre - et qui n'est pas forcément celle qu'il désirait. Ces

- 60 -

* SENDAK Maurice. Max et les Maximonstres. Ecole des Loisirs. 1967.

* GUTMAN Claude. Toufdepoil. Bordas. 1983. Coll. Aux quatre coins du temps.

* HAUGEN Tormod. Les oiseaux de la nuit. Bordas. 1985. Coll. Aux quatre coins du temps.

* CAUSSE Rolande. Mère absente Fille tourmentée. Léon Faure / Gallimard. 1983.

* SENDAK Maurice. Quand Papa était loin. Ecole des Loisirs. 1984.

apprentissages influent sur le roman inconscient qu'il se forge à partir de trois questions essentielles : "D'où est-ce que je viens?", "Qui je suis?" et "Où je vais?". Ces apprentissages amènent l'enfant à se structurer et élaborer son moi sur des bases fragiles ou solides. La littérature, par un effet de distanciation, lui permet, à travers des personnages, des situations, de rejouer, de remanier le difficile équilibre entre les trois instances psychiques (le ça, le moi, le surmoi). Une précaution primordiale est à noter ici : les concepts analytiques facilitent l'accès à la signification profonde d'une histoire, mais ils n'autorisent pas à l'interpréter pour l'enfant. Il faut respecter la lecture que l'enfant fait personnellement, intimement (inconsciemment) d'un écrit; il faut se garder de toute volonté d'investigation. Au cours du Colloque sur "l'enfant-lecteur" à Grenoble, Marie Bonnafé, psychanalyste, le précisait : "Quand un enfant est devant une création artistique réelle, le meilleur c'est le temps de silence où se trouvent enfant et adulte, où les choses se développent dans le secret. Je crois que le grand danger, pour ceux qui s'initient à la psychothérapie, c'est de décréter que le fantasme de l'enfant est ceci ou cela. Le propre du fantasme est d'être inconscient et l'inconscient nous ne le connaissons pas... Le pire est de prêter à l'enfant un fantasme qu'il n'a pas."* Ces livres qui mettent en scène un conflit psychique relié au complexe oedipien, à la sexualité (Quand Papa était loin de Maurice Sendak**, Mère absente Fille tourmentée de Rolande Causse**) ou à la pression des pulsions (pulsion agressive de Max qui devient le Roi des Maximonstres pour revenir apaisé vers le rivage familial) apportent des réponses au questionnement de l'enfant. Mais ces réponses appartiennent à lui seul. L'adulte, professionnel du livre ou pas, doit savoir rester le médiateur discret, celui qui prête son savoir-lire lorsque l'enfant n'a pas encore acquis assez de compétences pour découvrir le texte tout seul. La communication, à partir du livre, est alors plus pressentie que dite et c'est en cela qu'elle respecte l'enfant et l'enjeu de la lecture.

Une situation vécue à la Bibliothèque des Noirettes avec un groupe de trois enfants considérés comme très faibles lecteurs et accompagnés chaque semaine par une enseignante en formation dans un G.A.P.P (Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique) peut illustrer le rôle clé de certains livres auprès d'enfants en difficulté psychoaffective. A partir de l'album

* Actes du Colloque "enfant-lecteur". Grenoble 1984 in Actualité Rhône-Alpes du Livre. N°5 1984 (p.26)

** ibid., p.60

de F. Manushkin Bébé* (histoire d'un bébé qui ne veut pas naître tant il se trouve bien dans le ventre de sa mère et malgré les sollicitations affectueuses de la famille), l'enseignante propose un jeu d'étiquettes qui reprend les mots du texte. Roland, enfant de sept ans, assemble les mots suivants : "Bébé et maman avec papa", Cette phrase prend tout son sens si l'on rétablit le "est". Elle signale les préoccupations présentes de Roland sur la naissance, la sexualité. Même si Roland connaît déjà ce livre, il éprouve toujours le même plaisir à regarder les images qui représentent le bébé bien installé dans le ventre de sa mère qui tantôt se promène, tantôt peint ou bien laisse chaque membre de la famille "parlementer" avec le bébé pour le décider à naître. Ce jeu avec les étiquettes à partir d'un album que Roland aime particulièrement, lui redonne sa vivacité, l'amène à abandonner son attitude fréquente de rupture et de silence avec l'entourage. Il aurait fallu dire à Roland qu'en construisant cette phrase, il avait bien compris le sens de l'histoire et ne pas lui reprocher seulement une erreur d'ordre syntaxique. La complexité de l'enjeu de la lecture n'a jamais été aussi tangible qu'au cours de cette séance. Un livre est un miroir, un lieu d'interférences entre les questions que l'enfant peut se poser et les réponses que le cheminement du texte, les images en elles-mêmes et dans leur succession peuvent proposer explicitement ou implicitement. La lecture mobilise toutes les forces conscientes et inconscientes qui par un réseau complexe d'interactions peuvent aussi rendre l'acte de lire impossible, difficile, insurmontable. Dans cette situation paradoxale, la seule chance (du moins dans le contexte d'une bibliothèque) est peut-être cette rencontre avec un "livre signal", celui à partir duquel quelque chose en soi peut se formuler. Pour Roland, ce livre signal a été Bébé de Manushkin. La relation très forte qu'il établit avec ce livre indique ce qui le préoccupe, l'interroge, le rend indisponible (y compris, peut-être, à l'apprentissage de la lecture).

Malgré l'évolution de la littérature de jeunesse, ces livres fondamentaux sont loin de représenter la majorité de la production. Chacun a en mémoire des titres de l'Ecole des Loisirs, Gallimard, Nathan, Flammarion, La Farandole, Bordas, Syros etc... ou ceux du Sourire qui Mord dont l'originalité est de considérer le livre pour enfant comme une

*MANUSHKIN Fran. Bébé. L'Ecole des Loisirs.

oeuvre littéraire à part entière, introduisant chacun - adulte ou enfant - à la polysémie du texte. Dans la rencontre avec le livre, Christian Bruel considère la dimension affective comme essentielle : "Probablement que les livres ne sont que des instruments permettant des médiations, des rencontres de fantasmes; la lecture, la connivence avec un livre, se situent essentiellement là. On se sent en parenté avec quelqu'un d'autre, avec le monde. Tout cela ne peut fonctionner que s'il y a une accroche affective. Je retiens ce critère beaucoup plus que le critère de compréhension."* Les enfants qui, en fonction de leur environnement familial et de leurs compétences précaires en lecture vivent en marge de la culture, ont besoin de rencontrer ces livres et c'est en cela que le rôle de médiateur de l'adulte, du professionnel en salle de lecture, peut être déterminant. Cette fonction de relais prend d'autant plus de sens que le fonds doit être diversifié et de qualité. Il faut multiplier les rencontres avec les écrits les plus divers pour qu'un livre se signale plus particulièrement à l'enfant et éveille en lui le désir de lire. Une attention particulière doit être portée sur les centres d'intérêt des enfants en précarité de lecture, sur les livres, les revues qui les attirent plus particulièrement. L'intérêt qu'ils portent, par exemple, aux "J'aime lire" (revue de qualité graphique incontestable, intégrant les critères de lisibilité et comportant une histoire, des jeux sur les mots, une bande dessinée) nécessite d'en posséder des exemplaires en nombre suffisant. Cependant la littérature de jeunesse ne semble pas encore avoir élargi sa diversité à la situation sociale, familiale des enfants qui vivent dans une Z.U.P. Peu de livres abordent le problème de l'écartèlement entre deux cultures dont l'une exerce son hégémonie sur l'autre.

La création, depuis deux ans, d'un fonds de livres en langue étrangère (arabe, espagnol, italien, portugais, anglais, allemand) a été favorablement accueilli par les enfants. Même s'ils ne maîtrisent pas leur langue dans sa forme écrite, ils sont sensibles à la reconnaissance de leur culture. Ils empruntent ces livres soit pour les montrer à leur famille soit pour acquérir la pratique écrite de leur langue. Le développement de ce fonds reste problématique dans la mesure où les livres en langue arabe reflètent peu la réalité actuelle des familles d'immigrés. L'édition propose des livres sur la religion musulmane,

* Actes du Colloque "enfant-lecteur". Grenoble 1984. in Actualité Rhône-Alpes du Livre N°5. Juin 1984. (p.25)

des contes, des documentaires, et beaucoup de traductions en langue arabe de livres qui sont des classiques de la littérature de jeunesse. Ce fonds trouve sa complémentarité par un large choix de livres en français sur l'ensemble des cultures représentées du point de vue de la vie quotidienne, de la géographie, de l'art. Les contes, en fonction de leur importance culturelle et de leur potentiel précédemment décrit, représentent une part importante du fonds et des acquisitions. L'effort éditorial de livres bilingues de la part de quelques maisons d'édition (Gallimard, l'Harmattan, Syros, l'Arbre à Livres) correspond réellement à l'attente des jeunes lecteurs : ils facilitent la connaissance d'une langue et d'une autre culture. Les titres, en nombre insuffisant, exigeraient une réelle politique éditoriale qui permettrait un choix plus large et une meilleure représentation de ces livres dans l'ensemble du fonds.

La plus grande lacune, déjà mentionnée, réside dans l'absence de livres qui intègrent davantage le vécu de ces enfants dans un texte alliant la complexité de l'histoire et la qualité de l'écrit. Pourquoi ne pas demander de la part de la ville, avec une aide régionale, la possibilité d'accueillir, pendant un an, un "auteur-résident". Sa mission serait d'écrire un livre sur l'interculturalité, sur l'enfant dans la Z.U.P, et éventuellement de faire part de son expérience de l'écriture aux enfants des différentes bibliothèques. Une autre éventualité serait la création (au niveau régional?) d'une maison d'édition qui publierait des écrits d'enfants avec les mêmes exigences quant à la qualité de l'écrit, du graphisme, de la mise en page, de la lisibilité. Actuellement, ils passent pour la plupart par la photocopieuse et la reliure à anneaux : ils se transforment en fascicules au format variable qui, tout en les valorisant, les enferment dans l'uniformité.

Le développement du fonds par rapport à un public d'enfants qui n'ont pas acquis la pratique de la lecture doit observer les critères de qualité, de diversité auxquels s'ajoutent ceux de la lisibilité et d'interculturalité. La question fondamentale reste celle du silence de la littérature de jeunesse face à une enfance en marge qui affronte, dans des conditions différentes, la même complexité de la vie. Les autres caractéristiques de ce fonds se signalent par l'acquisition

en nombre suffisant de dictionnaires, d'encyclopédies générales, de manuels sur les notions orthographiques, grammaticales, syntaxiques de la langue française. Il faut en effet considérer que la maîtrise de la langue d'accueil, dans un contexte de sensibilisation aux livres et à la lecture, est déterminante pour le cursus scolaire de l'enfant et pour son devenir d'adulte lecteur.

3.5 - REPONSES INTERINSTITUTIONNELLES.

Les réponses institutionnelles précédemment décrites (l'accueil, l'Heure du conte, l'animation, le développement du fonds) ne représentent qu'un volet des actions susceptibles de faire évoluer des enfants en rupture avec la lecture avant même qu'elle ne soit réellement acquise. Elles s'adressent, rappelons-le, à l'ensemble des lecteurs et évitent d'introduire une ségrégation qui aggraverait l'image négative que ces enfants ont d'eux-mêmes dans l'accès à la culture. Elles nécessitent que dans la définition des objectifs, il soit tenu compte de ce lectorat et des modalités à mettre en oeuvre pour qu'il participe librement (et au contact d'enfants lecteurs) à l'ensemble des animations proposées. Le personnel doit porter à ces enfants une attention plus particulière, veiller à les informer de tout ce qui peut renforcer leurs centres d'intérêt, leur créativité, et les solliciter à participer aux différents ateliers. Il est, cependant, essentiel que l'enfant fasse librement la démarche de découvrir par lui-même l'Heure du conte, ou les séances d'animation autour du livre. La nécessité de concilier cette souplesse avec un suivi presque individuel favorise l'évolution de l'enfant vers la lecture (à la bibliothèque, à l'école ou ailleurs) mais ne la garantit pas d'un succès définitif. Aussi est-il nécessaire que ces réponses institutionnelles s'inscrivent dans une conception de la politique du livre et de la lecture beaucoup plus large. A Vaulx-en-Velin comme ailleurs, la bibliothèque élargit son champ d'action à d'autres structures institutionnelles : Centre de Protection Maternelle Infantile (P.M.I), crèches, haltes-garderies, centres de loisirs D'autres priorités

définies à partir de la prévention de l'illettrisme ont poussé la bibliothèque "hors ses murs", vers les institutions qui s'adressent à la petite enfance, vers les écoles, vers toute association ou structure à vocation sociale ou culturelle (ou les deux à la fois, comme ATD - Quart Monde), porteuse d'un projet sur le livre et l'enfant. Ces nouvelles fonctions de la bibliothèque exigent de la part du personnel la volonté d'un travail de partenariat, des motivations encore plus ancrées dans la pratique d'un travail évolutif, beaucoup de temps et une implication professionnelle encore plus attentive à la qualité relationnelle avec des adultes et des enfants.

3.51 - LE LIVRE ET LA PETITE ENFANCE.

La connaissance théorique de l'enfant par la psychanalyse conforte l'orientation prise de sensibiliser les tout petits enfants (dès six mois, ou moins selon le contexte familial, jusqu'à quatre, cinq ans) aux livres, au plaisir de découvrir des histoires avec un adulte et parfois tout seul. La justification d'une mise en commun d'objectifs et de compétences avec d'autres institutions s'inscrit également dans la volonté de maintenir chez l'enfant l'attrait du livre qui se manifeste dès la petite enfance et sans corrélation avec le niveau socioculturel de la famille. Marie Bonnafé, psychiatre - psychanalyste, le précise : "Des études mondialement connues ont en effet montré que les enfants de milieux non-lecteurs gardent jusqu'à cinq ans une très grande appétence pour les livres, alors que, par la suite, les stimulations du milieu deviennent prépondérantes. Cela ne veut pas dire que l'on ne puisse plus rien faire plus tard, mais il faudra recréer des expériences avec le livre et les histoires qui auraient dû être faites antérieurement et c'est, bien-sûr, plus difficile à réaliser et à faire accepter par l'enfant."* Cette appétence culturelle est une des manifestations de la mise en place des objets transitionnels qui aident l'enfant à s'accoutumer à l'absence de sa mère, à constituer les bases de son autonomie psychoaffective. Cette étape, difficile pour chaque enfant, doit être soutenue par les parents, mais également par les professionnels qui s'occupent de lui. Le livre, découvert dans la sécurité de la présence adulte et dans le

* BONNAFÉ Marie. Alertez les bébés! in Bulletin Bibliothèque de France. t31. N°1. 1986. p.78

partage d'un plaisir d'ordre ludique à partir du langage écrit et orali- sé, exerce, structure la pensée de l'enfant. Il s'initie au jeu de re- présentations et acquiert la notion de temps. Marie Bonnafé, dans le mê- me article Alertez les bébés!* insiste sur la nécessité de la dialecti- que entre le langage factuel de la vie quotidienne et celle du récit : elle détermine l'acquisition du langage, la "constitution d'un espace psychique intérieur pour l'imaginaire" et la capacité de l'enfant "à jouer seul dans sa pensée". Les enfants privés de la langue du récit se retrouvent plus tard sur la voie de l'échec dans l'acquisition de la lecture. La dimension psychique de la lecture, dès les premiers contacts avec le livre, devrait être connue de tous les professionnels. Les an- goisses de l'enfant trouvent dans l'espace de l'histoire racontée une scène fictive où se représenter, se réguler et s'apaiser. René Diaktine, psychanalyste, souligne l'importance de l'histoire racontée à l'enfant, avant l'endormissement : "Dès la fin de la première année, l'enfant se sépare souvent plus difficilement de ses parents pour dormir et cette situation est prototype de toutes les angoisses. Dans la seconde année, raconter une histoire devient une habitude, geste banal qui permet à l'en- fant de se séparer ensuite sans crainte."* Ce rituel prend tout son sens dans le partage d'un plaisir esthétique, d'un temps sans mesure contraignan- te, d'une parole ludique. "Présent" et "actif", l'adulte facilite dans cet échange à partir du livre, d'une part le passage du "livre-objet" au "li- vre", d'autre part la mise en place progressive chez l'enfant d'une défense, d'une autonomie face à ses angoisses. Lorsque les parents méconnaissent ce rituel du coucher, ignorent l'existence de livres pour les tout petits enfants, des professionnels doivent compenser ce manque.

A Vaulx-en-Velin, l'action en direction des centres médi- co-sociaux, des centres de Protection Maternelle Infantile tend à se dé- velopper. Le personnel de la Bibliothèque Municipale pour enfants de l'Ecoin-sous-la Combe se rend, deux fois par mois, au Centre médico-so- cial du Grand Vire. Les objectifs sont de plusieurs ordres : d'une part instaurer ce lien essentiel du tout petit enfant avec le livre, d'autre part sensibiliser les parents à la littérature de jeunesse à partir d'un choix de livres de qualité : imagiers, livres-objets, albums sur la vie quotidienne et affective de l'enfant, livres de comptines... . Les parents

* *ibid.*, p.66

** *DIAKTINE René. Avec les premiers mots. in La Revue des livres pour Enfants. N°119-120. 1988*

découvrent la littérature de jeunesse et l'attrait de leurs enfants pour les livres. La présence active du personnel de la bibliothèque (échanges avec l'enfant à partir des images, lecture des albums) leur suggère qu'ils peuvent eux aussi prendre le relais auprès de l'enfant dans ses premiers contacts avec le livre. Très fréquemment, l'exposition des livres en salle d'attente suscite l'intérêt du personnel de chaque structure d'accueil. Ce processus d'information et de sensibilisation qui exige une grande régularité dans sa fréquence, est ponctué, au cours de l'année, de temps forts : présentation au personnel et aux parents du montage audiovisuel "On n'est jamais trop petit pour lire" ou de la cassette vidéo "Les livres, c'est bon pour les petits"*. Chacune de ces rencontres, donne lieu à des échanges de points de vue sur le livre et le petit enfant. Quelques mères de famille ont fait la démarche d'inscrire leurs enfants à la bibliothèque. Ce passage d'un lieu connu (le centre-médico-social) à un lieu différent, initialement ignoré ou rejeté (la bibliothèque) s'opère avec lenteur. Il correspond au temps de familiarisation avec l'idée dérangeante qu'un petit enfant peut regarder des livres (sans les déchirer), que cette activité est positive dans le développement de l'enfant, qu'il intègre le sens de l'acte de lire avant même d'en avoir acquis l'apprentissage. Faire comprendre la nécessité de ce préalable auprès des parents, auprès des professionnels est un des objectifs majeurs des mesures de prévention contre l'illettrisme. Le développement des interventions de chaque bibliothèque, dans des secteurs à vocation sociale qui accueillent une population à faibles revenus, souvent illettrée, exigerait la création de deux postes de bibliothécaire à plein temps : présentation des livres en salle d'attente des différents centres médico-sociaux, constitution d'un fonds de livres réservé à cette action, organisation d'actions ponctuelles de plus grande ampleur : conférences, tables rondes, interventions de spécialistes de la littérature de jeunesse et de la petite enfance. Un budget particulier devrait être affecté pour l'achat des livres, de montages audiovisuels, de films vidéos et pour l'ensemble des manifestations particulières. Une politique de la lecture en direction de la petite enfance nécessiterait que l'ensemble des institutions concernées, municipales ou autres, définissent les objectifs et les moyens de leur mise en oeuvre. La cohérence du projet pourrait

* Les livres, c'est bon pour les petits. Film vidéo produit par ACCES. Diff. Les Amis de la Joie par les livres.

s'affirmer par une collaboration avec la DDASS, le F.A.S, et ATD-Quart Monde. Un projet de formation des assistantes maternelles qui solliciterait l'intervention des bibliothécaires est actuellement à l'étude. Il serait, par ailleurs, souhaitable de mettre en oeuvre une réflexion théorique à partir des animations dans les salles d'attente des centres médico-sociaux, à l'exemple de l'association ACCES (Actions Culturelles contre les Exclusions et les Ségrégations) dans l'Essonne. Présidée par R.Diaktine, elle regroupe des "responsables de services publics : bibliothèques, écoles, services de petite enfance de Santé et d'Hygiène mentale." A son initiative, fonctionnent depuis cinq ans "des animations du livre pour les bébés" dans les salles d'attente des consultations de PMI, dans les crèches à domicile, dans les centres de loisirs maternels. Un réseau de lieux de lecture diversifiés peut permettre à l'enfant de découvrir très tôt et dans une situation familière, la fonction fondamentale de la lecture : découvrir, établir des liens d'une image à l'autre, d'une page à l'autre jusqu'à l'émergence d'un sens et d'un savoir faire. Il apprend à tenir le livre d'une certaine façon, à tourner les pages du début de l'histoire à la fin. L'enfant se trouve naturellement et avec plaisir en situation de lecture avec un adulte médiateur et à son écoute. D'une situation de lecture à l'autre, l'enfant renforce ses motivations et se prépare à apprendre à lire dans la continuité de sa complicité avec les livres. L'apprentissage de la lecture n'est alors qu'une étape plus ou moins longue dans l'acquisition de son autonomie par rapport à l'écrit. C'est dans cet enjeu que se joue le devenir de l'enfant lecteur.

Favoriser la rencontre du livre et du petit enfant est une des premières mesures pour lutter contre l'échec scolaire. A Vaulx-en-Verlin, en fonction des objectifs de prévention contre l'illettrisme, la priorité est donnée aux classes maternelles, à celles du cours préparatoire et du cours élémentaire première et deuxième année, dans le cadre de leurs visites à la bibliothèque. L'organigramme est établi sur des périodes plus courtes (un trimestre au lieu d'un an) avec l'avantage pour les enfants de revenir plus souvent à la bibliothèque pendant ce laps de temps. Ils se familiarisent avec la bibliothèque et les livres à un rythme mieux adapté. Soit les visites sont consacrées à la découverte libre des livres, avec la présence d'un médiateur (personnel de la bibliothèque, enseignant,

et sans appréhension. Un exposé des recherches américaines précède le compte rendu méthodologique de cette expérience d' apprentissage précoce de la lecture qui s' est déroulée de 1972 à 1976 à l' Ecole Active Bilingue de Paris.

DOLLE Jean-Marie.- Au-delà de Freud et Piaget : jalons pour de nouvelles perspectives en Psychologie.- Toulouse : Privat, 1987.- 123p.- coll; Sciences de l'homme.

FOUCAMBERT Jean.- La manière d'être lecteur : apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2.-Paris : Sermap-O.C.D.L, 1980.-160p

FOUCAMBERT Jean.- Question de lecture.-Paris : Retz,1989;-159p

INIZAN, André .- Révolution dans l' apprentissage de la lecture : l' observation objectif de l' apprenti-lecteur .- Paris : A. Colin, 1976.- 272 p. .- Coll. Bourrelier - Education

Au coeur de tous les problèmes scolaires, se pose la question de la personnalisation de l' acte pédagogique qui permet à chaque enfant d' acquérir des apprentissages en fonction de son évolution personnelle. La notion d' A L P E C L E (Activité Laborieuse Personnelle de l' Ecolier en Contact visuel avec la Langue Ecrite) est un outil fort utile pour l' appréciation des compétences d'un élève. L'intégration dans l'enseignement des résultats de la recherche expérimentale en psychopédagogie peut se traduire par un recul de l' échec scolaire. La complexité de l' apprentissage de la lecture est au centre de cette étude.

mères de famille qui accompagnent la classe), soit à la présentation de livres sur un thème, à la demande de l'institutrice. Des montages audiovisuels réalisés à partir d'albums introduisent à une autre pratique de l'image et de l'écrit, tout en privilégiant l'expression orale et la familiarisation avec l'écrit. Ces visites n'ont pas de visées pédagogiques; elles prennent leur signification dans la mise en situation spontanée de l'enfant découvrant des albums et le plaisir de faire du sens avec des images et ces signes obscurs qu'il apprendra à déchiffrer plus tard. Ces visites de classes maternelles sont l'occasion pour l'enfant d'élargir son appropriation de l'espace immédiat et de se forger un certain nombre de points de repère qui facilitent plus tard son trajet autonome de l'école à la bibliothèque. Elles permettent également aux parents qui accompagnent les classes de découvrir la bibliothèque, (démarche qu'ils n'auraient peut-être pas faite d'eux-mêmes), les livres et l'intérêt que les enfants leur portent. Souvent, à cette occasion, les mères de famille immigrées franchissent pour la première fois le seuil d'un lieu culturel qu'elles considéraient jusqu' alors comme interdit. C'est en facilitant les liens entre deux cultures que chacune tendra à comprendre l'autre et atténuera l'écartèlement de l'enfant entre l'espace familial et les lieux institutionnels de la culture d'accueil. Suivant les groupes scolaires, ce travail de familiarisation avec le livre se prolonge à la fin du trimestre par la présentation d'un montage audiovisuel sur le livre et l'enfant, suivi d'un débat animé par le personnel de la bibliothèque. Une exposition de livres est mise à la disposition des parents pendant le temps de cette rencontre ou une semaine avant, selon le projet initial des enseignants. Ces actions interinstitutionnelles en direction du secteur scolaire de la petite enfance nécessitent que leurs objectifs et leurs modalités fassent l'objet d'une réflexion commune. Elles s'inscrivent dans une vision d'ensemble qui permet de considérer la lecture comme "l'affaire de tous".

3.52 - APPROCHE INTERINSTITUTIONNELLE DE LA LECTURE : BIBLIOTHEQUE ET CLASSES PRIMAIRES.

Les interventions de la bibliothèque auprès des classes du primaire présentent beaucoup d'analogies avec celles qui ont été précédemment décrites. Les difficultés sont du même ordre : le nombre des

demandes de visites de classes excèdent les possibilités du planning. Tout en considérant la venue d'une classe, indispensable une fois au moins dans l'année, pour que les enfants aient ce premier contact avec la bibliothèque, d'autres critères interviennent : mise en place de PAE (Projets d'Action Educative), ou élaboration d'un projet sur le développement de la lecture concernant plusieurs classes et la sensibilisation des parents à ce problème. La préoccupation de favoriser l'accès à la lecture de nombre d'enfants en difficulté suppose la mise en place d'actions diverses qui ne les concernent pas directement mais qui peuvent modifier leur environnement éducatif et culturel. L'approche théorique des facteurs de l'échec en lecture a mis en évidence la nécessité de proposer aux enfants des livres qui les concernent réellement. La littérature de jeunesse pénètre à l'école essentiellement par la création des Bibliothèques Centres Documentaires (BCD) et de façon très sporadique puisqu'elles sont au nombre de quatre cents seulement. Il n'en reste pas moins qu'une information sur la littérature de jeunesse s'avère nécessaire et qu'elles est demandée par les enseignants eux-mêmes, surtout ceux des classes maternelles. Une expérience de ce type a eu lieu dans l'une des écoles maternelles de Vaulx-en-Velin où un travail sur les critères de choix s'est déroulé sur quatre séances. La formation continue des instituteurs prend-t-elle suffisamment en compte la connaissance de la littérature de jeunesse? Prévenir l'illettrisme passe également par l'organisation de sessions de formation réunissant des professionnels de différents horizons : enseignants, documentalistes, personnel des bibliothèques, responsables d'animations autour du livre etc... Une meilleure connaissance de la pratique de chacun, et du terrain d'intervention accompagnent l'approche interinstitutionnelle de la lecture.

Dans la mise en place d'actions interinstitutionnelles, la souplesse d'adaptation est de rigueur. Les possibilités d'animation autour du livre sont multiples. Le service scolaire de la ville de Vaulx-en-Velin a réalisé, en 1988-1989, un programme d'animations sur la science-fiction avec création d'ateliers d'écriture dans plusieurs écoles et avec la participation d'un auteur, Colette Fayard. Ce cycle s'est terminé par l'organisation d'un "Mini-Apostrophes" qui a mis les enfants en présence d'auteurs de science-fiction. La Bibliothèque Municipale G.Perec a accueilli

en octobre 1988, une exposition sur ce même thème et établi une biographie. Ce projet repris pour l'année 1989-90, va solliciter davantage le personnel des bibliothèques dans la mesure où les bibliothécaires animeront plusieurs séances consacrées à la présentation et à l'étude (conçue comme une incitation à dialoguer avec le texte) d'un roman. Dans le déroulement de ces cycles d'animation à partir d'un thème, les élèves se trouvent placés dans une situation de communication réelle à partir d'oeuvres de fiction, d'élargissement de leurs connaissances culturelles, et de pratique réelle de la langue écrite. Il n'est pas rare de remarquer, au cours de ces animations, l'évolution d'enfants en difficulté scolaire dans leur comportement et leur attitude face aux acquisitions scolaires. La valorisation des textes écrits par les enfants est indispensable : réalisation de recueils, lecture de leurs propres histoires, adaptation théâtrale etc.. La bibliothèque doit rester un lieu ouvert aux expositions réalisées par les élèves. Cette année, la Bibliothèque Municipale G.Perec et la Bibliothèque Municipale pour enfants de l'Ecoin-sous-la Combe ont accueilli une exposition de textes poétiques écrits par des élèves de CE1, CM1, CM2 au cours des ateliers d'écriture poétique animés par Pierre Thomé et à l'initiative du Service scolaire. Chacune de ces expositions intitulées "Tu le photocopieras cent fois" a fait l'objet d'une rencontre conviviale avec les enfants, les parents, les enseignants et l'animateur. C'est en multipliant les points d'ancrage d'un domaine culturel à un autre (et en tenant compte de celui auquel les enfants appartiennent, aussi restreint soit-il), d'un lieu institutionnel à un autre, que peuvent se créer des situations où les enfants reprennent confiance en eux-mêmes et modifient leur comportement d'élève et de lecteur.

3.53 - L'AIDE AU TRAVAIL SCOLAIRE.

La complémentarité de l'école et de la bibliothèque ne concerne pas seulement ce travail fondamental "à partir", "autour", de l'écrit. Elle s'inscrit également dans la façon dont les enfants, depuis plusieurs années, occupent la salle de lecture : beaucoup viennent à la bibliothèque pour trouver un lieu où faire leurs devoirs et trouver des conseils. Le rôle du personnel est proche de celui des parents qui aident

leurs enfants : aide à la compréhension des énoncés, aide dans l'acquisition de méthodes de travail. Faut-il penser qu'une aide plus particulière pourrait être apportée aux enfants qui, issus de milieu socioculturel défavorisé, ne trouvent aucun conseil chez eux, et sous quelle forme? L'expérience prouve la nécessité d'un lieu particulier (qui présente toutes les caractéristiques d'une salle d'étude avec encyclopédies, dictionnaires, manuels sur l'orthographe, la syntaxe etc...) où les enfants peuvent travailler dans le calme, ce qu'ils ne trouvent pas chez eux pour la plupart. Ce lieu devrait, tout autant que les autres espaces de la bibliothèque, bénéficier d'un aménagement particulier qui le rende chaleureux. Un accueil des enfants de cours préparatoire, de cours élémentaires de première et deuxième années pourrait être prévu deux à trois fois par semaine et assuré par un adulte compétent. L'objectif serait d'assurer un suivi comparable à celui que des parents disponibles peuvent apporter au travail scolaire de leurs enfants. Il ne s'agit pas d'instituer à la bibliothèque un soutien pédagogique comparable à celui qui est déjà organisé dans certaines écoles. L'intervention de la bibliothèque doit plutôt se penser en termes de complémentarité (accueil des classes, organisation de rencontres avec des auteurs, aide à la création des BCD, sessions de formation sur la littérature de jeunesse, sur le livre et l'enfant) et en fonction de ses spécificités. Il serait possible, par exemple, d'organiser deux fois par semaine des séances d'une demi-heure consacrées à la recherche documentaire, à l'utilisation des dictionnaires, des encyclopédies, à la présentation du mode de classement des livres à la bibliothèque etc... Ce projet reste pour l'instant à l'étude. Le précédent a plus de réalité dans la mesure où l'aide au travail scolaire est effectif dans l'une des bibliothèques municipales pour enfants. Il est assuré deux fois par semaine par un étudiant vacataire, le mardi et le jeudi pendant les heures d'ouverture de la bibliothèque. Devant la complexité de l'échec en lecture, un groupe de réflexion s'est constitué dans le quartier sud de la commune, à l'initiative de la Directrice du Collège Jacques Duclos et à partir d'un travail de partenariat socio-culturel qui a fait les preuves de sa cohérence et de son efficacité auprès des enfants et des jeunes du quartier. En trois années de fonctionnement, les professionnels (éducateurs, assistantes sociales, puéricultrices, personnel de la bibliothèque) exerçant

dans ce quartier et les responsables de différentes associations ont conduit ensemble une réflexion qui s'est concrétisée par une évolution notable des jeunes dans leur mode d'appropriation des lieux et dans la fréquentation de la Bibliothèque Municipale La Fontaine. Cette action interinstitutionnelle, à l'échelon d'un quartier et sous l'impulsion de chacun, illustre ce que Jacky Vieux, directeur du Service Culturel de Givors, précisait au cours d'une communication sur le partenariat culturel : "Il y a une interaction entre développement social d'un quartier, d'un groupe socio-professionnel et développement culturel. L'action culturelle est intéressée par tout ce qui participe de la dynamisation d'un milieu."

A un échelon plus important, sans doute du fait de son affirmation dans la politique culturelle municipale, le partenariat à Givors s'organise avec plus de cohérence. "Le Mois du livre", renouvelé chaque année, a certes l'objectif de sensibiliser aux livres et à la lecture (ou de renforcer leurs pratiques) un très grand nombre d'enfants, de la maternelle au lycée en passant par les collèges et le LEP, mais également de créer un réseau de lieux de lecture très diversifiés. Le vote final, à partir des livres proposés à l'ensemble des enfants, fait l'objet d'une concertation entre les enseignants de la Médiathèque de Givors, dirigée par Régine Roussel. Les modalités des journées qui consacrent le "Vote pour un livre", décerné par les enfants du primaire et du secondaire, font l'objet d'une concertation interinstitutionnelle. Les auteurs invités en 1989, Marie-Christine Helgerson et Yves Frémion, ont rencontré nombre de classes de la sixième à celles du LEP. Au cours de ces moments exceptionnels, les élèves ont une autre approche du travail de l'écriture et de ce qui préside à la création physique d'un livre (édition, diffusion etc...). La présence d'un auteur introduit le lecteur à l'alchimie des mots, au déploiement d'une histoire dans l'imaginaire et la mémoire de celui qui l'écrit. Ces échanges qui s'appuient sur un travail préalable de réflexion sur les ouvrages proposés peuvent être déterminants auprès des enfants faibles lecteurs ou non-lecteurs. Ils peuvent susciter en eux des motivations, un intérêt plus vif pour tout ce qui est de l'ordre de l'écrit et de sa pratique. Le "Mois du livre" intégrait à son programme une exposition originale "Trois petits tours avec Ernest et Célestine", mise en scène vivante des albums de Gabrielle Vincent et à destination des plus jeunes.

Cette exposition, conçue en fonction d'un certain nombre de thèmes (expression des sentiments : joie et peur, plaisir d'écouter de la musique, découvrir sa ressemblance avec des plus âgés ou des plus jeunes d'une même famille), proposait un certain nombre de "coins" : "coin pique-nique", "coin maison", "coin patchwork" pour le plaisir de toucher et de découvrir les couleurs, "coin miroir" pour exprimer toutes les émotions, etc... Deux éducatrices de crèche invitaient les petits groupes d'enfants de trois à cinq ans à une lecture vivante, en situation, des albums de Gabrielle Vincent. Cette exposition a donné lieu à quatre séances d'animation publique au cours du mois de novembre, sans compter un nombre important de visites de classes (16 maternelles) ou de groupes : enfants de la Crèche collective Eugénie Cotton, de la halte-garderie, d'un centre social, de l'hôpital de jour etc... Parmi les nombreux collaborateurs à la réalisation de cette exposition, il faut mentionner le foyer des retraités (réalisation du patchwork), l'IMPRO de la Cristallerie qui a créé en toutes petites dimensions l'univers familial de Célestine (fabrication de meubles), la F.C.P.E, le C.C.A.S. Des grand-mères ont réalisé plusieurs petites souris en laine. La cohérence de cette action interinstitutionnelle, mise en oeuvre pour la réalisation de cette exposition sur l'univers de Gabrielle Vincent, met en situation une façon très élargie de concevoir et de mettre en pratique le partenariat socioculturel..

La confrontation entre l'exemple d'actions interinstitutionnelles à l'échelon d'un quartier et celui de Givors où la politique culturelle leur donne une dimension communale, suggère la diversité du partenariat socioculturel et de sa mise en oeuvre dans la perspective d'un développement de la lecture auprès de tous les enfants et particulièrement de ceux qui sont déjà confrontés à la fragilité de leurs pratiques de lecture dans un contexte social et scolaire qui les défavorisent. L'ensemble de ces réponses interinstitutionnelles crée un contrepoint à des situations qui peuvent conduire certains enfants à l'illettrisme. Claudie Tabet, dans l'ouvrage Retour à la lecture*, insiste sur la nécessité d'une "action commune qui peut opérer un décloisonnement. Elle incitera, par son existence même, chaque institution à élargir son champ d'action, dans un mouvement convergent qui se traduira par une véritable politique de la lecture

* GILLARDIN B. TABET C. Retour à la lecture. Retz. 1988. p. 56

de l'échelon local à l'échelon national." La politique ministérielle du livre et de la lecture, la réflexion et les comptes rendus d'expérience du GPLI (Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme) définissent les grands axes de la lutte contre l'illettrisme : multiplicité et diversité des lieux où le livre doit être présent, actions de formation, coordination de projets interinstitutionnels en faveur du développement de la lecture dans les secteurs les plus divers. Cependant, ces orientations concernent plus les adultes illettrés que ceux qui, aujourd'hui enfants, risquent de devenir les illettrés de demain. L'Education Nationale, avec le rapport présenté en janvier 1988 par le recteur M.Migeon, porte une attention particulière à l'enseignement de la lecture dans son déroulement scolaire. Antérieurement, la création des Z.E.P (Zone d'Education Prioritaire) et de BCD (en nombre restreint) avait représenté deux tentatives de l'école de s'ouvrir sur l'extérieur. Les PAE (Projets d'Action Educative) ont actuellement pour mission de "développer le goût et le désir de lire et d'écrire." Près de la moitié en 1987-1988, avaient pour thème la lecture-écriture. Il faut relativiser leurs incidences dans le développement de la lecture dans la mesure où ils représentent "1543 projets pour plus de 60 000 établissements." La complémentarité des orientations de la Direction du Livre et de la Lecture avec celles de l'Education Nationale reste à définir plus étroitement si l'on veut que l'illettrisme ne s'accroisse pas demain du nombre d'enfants actuellement en échec dans leurs pratiques de lecture et dans leurs cursus scolaire.

C O N C L U S I O N

La fragilité des pratiques de lecture des enfants de milieu socioculturel défavorisé résulte d'un certain nombre de carences : pauvreté du langage oral, pratique insuffisante de la langue écrite, lecture vécue dans la contrainte et l'échec, insuffisance des référents culturels, troubles du développement psychoaffectif. Or, ces carences sont identiques aux variables qui caractérisent les très faibles lecteurs francophones adultes, telles que C.Tabet les décrit dans son ouvrage* Retour à la lecture. Cela signifie que sans une aide particulière, ces enfants risquent de devenir les illettrés de demain. Leur présence en salle de lecture ne suffit pas pour que s'amorce en eux une évolution réelle vers le statut de lecteur. La description du comportement, de la difficulté d'être de certains d'entre eux a montré à quel point ils peuvent remettre en question l'identité d'une bibliothèque. La confrontation de la pratique avec le champ conceptuel de la pédagogie et de la psychanalyse a permis de clarifier la nature de situations paradoxales qui semblent détourner la bibliothèque de sa fonction première : la diffusion, le prêt, l'information. C'est dans le heurt quotidien de ces contradictions que le personnel d'une bibliothèque perçoit ses limites et que la nécessité d'avoir recours à d'autres concepts théoriques s'impose. Ils n'interviennent pas de façon exclusive, mais plutôt dans la complémentarité d'un savoir professionnel qui s'appuie plus généralement sur les études sociologiques. Devant l'insuffisance des savoir-faire habituels et la nécessité de faciliter l'évolution de l'enfant dans l'acquisition de la lecture (et de pratiques culturelles), il a paru nécessaire de s'appuyer sur d'autres moyens d'investigation, peu appliqués - notamment en ce qui concerne la psychanalyse - au domaine des bibliothèques.

L'approche psychanalytique a une résonance particulière sans doute parce qu'une bibliothèque est le lieu privilégié de la parole, et à plusieurs titres. Les particularités qu'inscrit la présence des enfants très faibles lecteurs ou non-lecteurs "parlent" en d'autres termes de la bibliothèque : elle est pour eux, un lieu d'intimité, un lieu où

* *ibid.*, p.75

ils mettent en scène par leur agressivité ou leur repliement, leur difficulté d'être : la bibliothèque, pour des enfants trop souvent en itinérance entre leur immeuble, l'école, le supermarché et la bibliothèque, résonne d'abord de la parole des affects. Se reflète, en elle, l'image prévalente de lieu "transitionnel" qui est un concept insuffisamment connu du personnel et sans lequel le sens de situations conflictuelles ne peut émerger. Dans la mouvance de forces contradictoires, ostentatoires ou cachées, se dit "autre chose", de l'ordre de l'inconscient. Percevoir ce qui est signifiant dans le comportement des enfants, dans leur trop de paroles ou de non-dits est proche de l'écoute analytique. La connaissance de l'évolution psychique de l'enfant, de ses difficultés rencontrées dans la résolution de l'Oedipe et l'accès à la période de latence, ne reste pas sans échos en salle de lecture. L'"écoute" préserve de décisions hâtives, mal adaptées au comportement problématique d'un enfant. C'est dans l'émergence de cette attention fondamentale que se situent les acquis théoriques de l'approche psychanalytique. Elle permet de déterminer les réponses les plus appropriées aux difficultés psychoaffectives d'un enfant. La recherche théorique a mis l'accent sur l'inhibition qu'elles engendrent quant aux acquisitions cognitives et à l'apprentissage de la lecture.

Cet élargissement conceptuel se traduit par une répartition différente des caractéristiques d'une population marginalisée : les facteurs socio-économiques sont manifestes, mais ils s'accompagnent très fréquemment de difficultés d'ordre psychologique. La nécessité d'un soutien psychologique commence à être mentionnée à propos des mesures de remise à niveau ou de réinsertion sociale. Les enfants, comme les adultes, devraient pouvoir bénéficier d'un suivi individuel, proche du tutorat. L'attention portée individuellement aux enfants et la précaution de constituer des groupes restreints interviennent dans la restauration de l'image narcissique du moi de l'enfant et de son besoin de sécurité affective. L'adulte, par sa disponibilité et sa vigilance bienveillante, conforte l'enfant en lui-même et dans son devenir. Cette qualité relationnelle qui représente un enjeu pour l'enfant lui-même et pour son itinéraire de lecteur, pose la question essentielle (vers laquelle converge les éléments de réflexion de cette étude) de la connaissance de la psy-

chologie de l'enfant. La formation initiale du personnel des sections enfants des bibliothèques pourrait inclure cet enseignement; la formation continue, malgré la complexité des modalités à envisager, devrait s'en préoccuper. L'association ACCES peut servir de structure de référence : en mettant en place une réflexion interprofessionnelle (elle réunit des psychanalystes, des psychologues, bibliothécaires, orthophonistes), elle crée un espace intermédiaire de parole où la réflexion théorique, à partir de la pratique de chacun, se reformule. En l'absence d'une instance comparable, des professionnels des bibliothèques s'engagent dans une formation en psychologie, souvent à titre personnel. D'autres modalités sont envisageables : la présence ponctuelle d'un intervenant extérieur qui puisse, à partir de la pratique quotidienne de chacun face aux difficultés rencontrées avec certains enfants, ouvrir des perspectives de réflexion. Un analyste, lui-même disposant d'une connaissance des milieux socioculturels défavorisés, de l'environnement scolaire, pourrait assurer ces fonctions de formateur et de régulateur. La reconnaissance de la dimension psychique, que ce soit dans le devenir d'un être humain ou dans l'activité particulière de la lecture, pose inéluctablement le problème des instances de médiation entre la pratique et la théorie, indispensables pour franchir les limites d'une pratique professionnelle de plus en plus complexe. Le recours à la psychanalyse signifie que les professionnels se dotent de moyens conceptuels qui les introduisent à une autre compréhension de leur pratique. Néanmoins, il est primordial de considérer que seul l'analyste est habilité à interpréter la dimension thérapeutique de la parole dans le champ du langage et de ce qui le traverse, les affects, la mémoire, l'inconscient. L'approche psychanalytique déploie différemment la pratique des bibliothécaires mais n'ursupe en rien celle des thérapeutes. C'est vers eux qu'éventuellement ils dirigeront un enfant, avec le consentement préalable de la famille. Au même titre que n'importe quelle science, (par exemple la sociologie), les données théoriques de la psychanalyse qui a, rappelons-le, modifié complètement la connaissance de l'enfant, donnent sans exclusive, les moyens d'analyser et de modifier les réponses actuelles d'une institution face à un public nouveau. L'enjeu est celui du devenir des enfants en situation de précarité affective, sociale, culturelle et à travers lui l'émergence de pratiques réelles de lecture.

La Pédagogie moderne oriente différemment les réponses susceptibles d'enrayer l'échec en lecture. L'acte de lire ne se définit plus comme une série d'acquisitions arbitraires, à partir de textes artificiels et sans intérêt. La recherche actuelle qui a intégré les découvertes de la psycho-linguistique, a révélé la complexité de l'acte de lire : il met en jeu la mémoire immédiate et la mémoire à long terme, le processus des hypothèses et des anticipations à partir d'un nombre minimal de prises d'indices. Cette complexité n'est pas sans effet sur les modalités à mettre en oeuvre pour remédier aux carences qui président à l'échec des pratiques de lecture. Elle fait apparaître l'apprentissage de la lecture, non pas comme un préalable inévitable, mais comme une des étapes nécessaires à la pratique de la lecture. Lire n'est plus déchiffrer, mais "faire du sens avec un écrit". Cela signifie que des enfants privés d'un environnement familial favorable doivent trouver ailleurs des adultes médiateurs qui leur proposent des écrits riches de sens. Il ne faut pas oublier que c'est dès la petite enfance que l'alternative "lecteur ou non-lecteur" se résout positivement ou négativement. Familiariser le tout petit enfant avec le livre signifie qu'il met en pratique le langage à partir d'images, qu'il devient découvreur de sens, qu'il repère dans l'écrit - cette calligraphie encore mystérieuse - quelque chose de l'ordre du savoir et de la communication. En compagnie d'un adulte, il fait l'expérience de la lecture bien avant d'en avoir acquis l'apprentissage.

La notion de savoirs antérieurs implique que l'enseignant, le bibliothécaire se préoccupent des acquis culturels de l'enfant, de ceux de sa culture d'origine vécue comme un morcellement, d'autant plus fortement qu'elle-même est précaire et ne peut "se dire" ailleurs, à l'école, à la bibliothèque, au centre social etc... Un adulte médiateur doit être particulièrement attentif à l'élargissement des connaissances culturelles de ceux qui en sont les plus démunis. Lui-même devrait s'informer de leur culture d'origine pour qu'une communication véritable s'engage. C'est dans la diversité des écrits rencontrés, dans leur qualité et dans un dialogue réel avec un adulte proche, qu'un enfant élabore progressivement ses motivations pour la lecture. Elles sont déterminantes pour l'acquisition des techniques d'apprentissage et pour la complicité jamais interrompue avec les livres.

La Pédagogie moderne, outre les réponses multiples qu'elle permet de mettre en oeuvre en salle de lecture, peut influencer positivement sur la conception et l'organisation des séances d'animation autour du livre. Structurées sur le modèle des classes Freinet, elles mettent l'enfant en situation active de lecteur et de créateur d'écrits. Les enfants de milieu socioculturel défavorisé doivent bénéficier d'un environnement culturel riche d'informations, de découvertes, mais qui intègrent également leurs propres productions. En salle d'animation, comme en salle de lecture, l'enfant apprend naturellement à développer son langage, à reprendre confiance en lui-même tout en intégrant, peu à peu, les règles de la vie collective. La socialisation de l'enfant est une des corollaires de l'action culturelle. L'Heure du conte est à considérer comme une réponse particulièrement adaptée aux défaillances des pratiques de lecture de certains enfants. L'enjeu est de renouer avec la tradition orale, dans sa dimension interculturelle, de créer une imprégnation sonore du langage, de faciliter dans le secret de l'imaginaire et de l'inconscient le remaniement des instances psychiques. L'Heure du conte, les séances d'animation autour du livre, même si elles s'adressent à l'ensemble des enfants, créent une dynamique incitative à la lecture et à la production d'écrits auprès des enfants faibles lecteurs.

Susciter, modifier réellement les pratiques de lecture des enfants de milieu socioculturel défavorisé signifie que l'action doit se porter également du côté d'une politique globale du développement du livre et de la lecture au niveau local, régional et national. Les réponses interinstitutionnelles, conçues et mises en pratique dans leur complémentarité (écoles, centres médico-sociaux, bibliothèques etc...) se mettent en place localement et plus activement dans le secteur de la petite enfance. Une cohérence ne peut s'affirmer qu'en imaginant d'autres réseaux d'actions en concordance avec les orientations nationales et régionales. Si des idées neuves prennent jour comme celles lancées par Jean Foucambert avec "une charte des villes-lecture", l'articulation des actions aux différents échelons (national, régional et local) reste encore au stade de la réflexion.

- BIBLIOGRAPHIE COMMENTEE

OUVRAGES GENERAUX

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude.- La Reproduction : éléments pour une théorie du système d' enseignement.- Paris : Ed. de Minuit, 1971.- 279 p. .- Coll. Le Sens commun.

L' école est en réalité tributaire d'un système d' enseignement qui dénie sa neutralité. En privilégiant la langue savante (la langue de l' écrit) il donne plus facilement accès au capital culturel à ceux qui la maîtrisent. C'est un facteur déterminant dans la reproduction de la distribution de la culture.

DUBORGEL, Bruno .- Imaginaire et pédagogie : de l'inconoclasme scolaire à la culture des songes. - Paris : Le Sourire qui mord, 1983.-480 p.

L'institution scolaire est reconsidérée sous les multiples aspects du livre, du lire, de l' écrire, de l'image. B. DUBORGEL décèle les formes et les stratégies de l' iconoclasme culturel et scolaire ; en regard il rappelle la pensée de G. BACHELARD qui fonde une "nouvelle" pédagogie de l'imagination et de la rationalité . B. DUBORGEL la désigne par "Nouvel Esprit Pédagogique" en souvenir du "Nouvel Esprit Scientifique", chacun se partageant l' activité psychique. Le livre "deux fois tremplin de rêverie" n'appelle plus une lecture explicative mais une lecture dynamique, créative, une "lecture ravie où le lecteur participe à la création du texte et de l' oeuvre qu'il fait siens".

Ce livre universitaire, foisonnant de références initie le lecteur à l' éducation de l'imaginaire qui ouvre la voie à l' activité symbolique et redonne la parole à l'"Homo symbolicus".

.../...

GROUPE FRANCAIS D' EDUCATION NOUVELLE (G.F.E.N.).- Le pouvoir de lire. sous la dir. de J. Jolibert et R. Gloton.- Paris : Casterman, 1975.- 283 p. - Coll. "E3" enfance - éducation - enseignement.

Cet ouvrage propose un regard d' ensemble sur la lecture alors que bon nombre d' études privilégie une approche institutionnelle (du côté de l'école, du côté des bibliothèques etc...). Il y est déjà question des "milieux stimulants pour la lecture", du dialogue mère-enfant et de la littérature pour l'enfance et la jeunesse, la grande absente des ouvrages pédagogiques sur la lecture.

JOHANNOT, Yvonne .- Quand le livre devient poche.- Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1978 .- 199 p. .- Coll. Actualités - Recherches/Sociologie.

Le passage des écrits dans le format livre de poche a transformé l'image symbolique du livre, mais ne s'est pas traduit par un élargissement du public vers les non-lecteurs. L'auteur analyse les raisons de cet échec.

JOHANNOT, Yvonne .- Tourner la page : livre, rites et symboles .- J. Millon , 1988 .- 199 p..- Coll. Verso

Le livre, porteur de symboles, a valeur initiatique. C'est dans l'analyse de ce langage du livre que peut se percevoir sa permanence mais aussi sa mise à distance.

PINGAUD, B et BARREAU, JC.- Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture : Rapport de la commission du livre et de la lecture.-Paris : Dalloz, 1982. - 297 p.

Les axes d'une politique de la lecture (la lecture à l'école, développement de la lecture par des actions culturelles, réseau etc...) sont définis au troisième chapitre de ce rapport.

.../...

LECTURE ET PEDAGOGIE

MONOGRAPHIES

BEAUME, Edmond.- La Lecture : préalables à sa pédagogie. Manuel à l'usage des éducateurs, enseignants et formateurs.- Paris : A.F.L, 1985 .- 249 p.

Tout en présentant la diversité des pratiques pédagogiques (et leur historique), Ed. Beaume fait l'état des questions sur la lecture : l'acte de lire dans sa dialectique entre lecture orale et lecture visuelle, les textes (vocabulaire, lisibilité), les stratégies de lecture avant l'apprentissage de la lecture, pendant et après. Malgré l'orientation pédagogique de cet ouvrage, il s'adresse à tous ceux qui s'intéressent aux processus de lecture et qui ont une fonction d'aide auprès d'enfants ou d'adultes, faibles lecteurs.

BELLENGER, Lionel .- Les Méthodes de lecture.- Paris : Presses universitaires de France, 1980.- 127 p.- Que sais-je

Cette étude synthétique s'articule à partir d'une réflexion sur la nature évolutive de l'acte de lire et sur la diversité des comportements des lecteurs. Lionel Bellenger introduit l'idée essentielle d'un "savoir-lire" qui ne cesse de se reformuler de l'enfance à l'âge adulte et de s'adapter à des lectures différentes. Tout en présentant des méthodes de perfectionnement, ce livre rassurant fait éciater l'image rigide d'un lecteur définitif. Des indications très

.../....

précises sur le pourcentage des lecteurs, sur la vitesse de lecture, sur les méthodes d'apprentissage (et leur historique) traversent le questionnement de ce face à face complexe, mouvant du lecteur avec l'écrit.

BENICHOU, Jean-Pierre, FAUCON, Guy, FOUCAMBERT, Jean .- Lire, c'est vraiment simple .- Paris : O.C.D.L, 1982 .- 141 p.

La conception de la lecture par l' A.F.L. se situe dans le prolongement des recherches psycholinguistiques de Frank Smith; lire, c'est prendre de l'information, aller à la rencontre de la signification des écrits avec un questionnement préalablement élaboré. L'oralisation n'est pas une préalable à l'apprentissage de la lecture. L'A.F.L. propose à la fois un livre théorique et pragmatique où chaque éducateur (parents, enseignants, travailleurs sociaux, etc...) peut trouver des réponses. La mise en situation active de l'enfant dès le plus jeune âge par rapport à des écrits très divers, les aides qu'il peut solliciter des adultes chez lui et à l'école peuvent constituer une prévention de l'illettrisme. L'école doit se redéfinir dans une société qui doit prendre en compte tous les enjeux de la lecture.

.../...

CHARMEUX, Eveline .- La Lecture à l'école .- Paris : Cedic, 1975 .- 174 p. .- coll. Langue française, théorie et pratique.

La vocation pédagogique de cet ouvrage est inscrite dans le titre. L'approche pluridisciplinaire (linguistique, psychologie) situe l'acte de lire dans le champ de la communication. Cette étude concerne tout médiateur du livre et de la lecture dans la mesure où il cerne avec précision la complexité de l'acte de lire et même il indique l'étape favorable à l'apprentissage de la lecture dans le développement psychomoteur de l'enfant.

COHEN, Rachel .- L'Apprentissage précoce de la lecture : à six ans est-il déjà trop tard ? .- Paris : P.U.F, 1977 .- 240 p. - Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

Les méthodes traditionnelles d'apprentissage de la lecture amènent 25 % d'enfants à l'échec. A l'encontre de considérations généralement admises, Rachel COHEN préconise l'apprentissage de la lecture dans les classes maternelles de Moyenne et Grande Section. La lecture apparaît comme un facteur de maturité pour le tout jeune enfant dont on sous-estime le potentiel d'acquisitions. Dans ces classes expérimentales, le langage écrit est associé en permanence au langage oral dans le déroulement des activités quotidiennes. L'attitude de la maîtresse est déterminante quant au succès de l'expérience : elle veille à créer un milieu éducatif stimulant où la créativité de l'enfant peut s'exprimer naturellement

.../...

INSTITUT COOPERATIF DE L' ECOLE MODERNE (I.C.E.M.) .- "Croqu'odile, Crocodile !" : ou pour une méthode relationnelle de lecture-écriture .- Paris : Casterman, 1983.- 176 p.- Coll. "E3" enfance - éducation - enseignement.

Les enseignants Freinet présentent la méthode de lecture-écriture telle que C. Freinet l' a définie et pratiquée. Avant d' exposer leurs objectifs et leurs pratiques, ils rappellent leur attachement au statut de l' enfant, et l' attention qu'ils portent à la construction de sa personnalité. Ils expliquent comment des enfants expérimentent le monde de l' écrit dans des situations de communication authentiques, et ce faisant, le maîtrisent.

INSTITUT COOPERATIF DE L' ECOLE MODERNE (I.C.E.M.) .- Pour une méthode naturelle de lecture .- Paris : Casterman, 1980 .- 206 p.- Coll. "E3" enfance - éducation - enseignement.

La méthode naturelle de lecture a été élaborée et mise en pratique par Célestin Freinet dans les années 30. Elle est mise en relation avec l' autonomie de l' enfant qui se développe et s' acquiert dans les différents ateliers de la vie scolaire. Les ateliers d'imprimerie, par exemple, facilitent la relation avec l' écrit et la lecture tout en favorisant le travail d' équipe, et en conséquence la socialisation de l' enfant.

.../...

LENTIN Laurence, **CLESSE** Christiane, et al. .- Du parler au lire : interaction entre l' adulte et l'enfant.- Paris : E.S.F, 1983 .- 196 p. .- Coll. Sciences de l' éducation.

Ce troisième tome Du parler au lire invite le lecteur à repenser fondamentalement "l' apprendre à lire " de l' enfant. Il met en évidence les lacunes d'une école emprisonnée dans ses représentations de l'élève et de l'enseignant. Dans la continuité des recherches en linguistique, les pratiques pédagogiques proposées situent l' enfant dans une appropriation active du langage écrit - avec Pourpréalable, la maîtrise syntaxique du langage oral - en interactions constantes avec un adulte lisant et écrivant. Christiane Clesse, enseignante et chercheur à l' I N R D P, expérimente dans sa classe de cours préparatoire une pratique qui permet à chaque élève de développer sa propre aptitude au langage écrit, à la lecture. Cet ouvrage ouvre des perspectives de réflexion sur l' école et l'échec scolaire, sur une nouvelle façon de concevoir le rôle des médiateurs : savoir à partager (et non plus à inculquer), attitude active de communication dans toute situation éducative, création, proposition d'écrits de différents niveaux de langage et proches du vécu de l' enfant.

PIAGET Jean .- Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant.- Paris : Delachaux et Niestlé, 1976.- 214p.- coll. Actualités pédagogiques et psychologiques.

SMITH, Franck .- Comment les enfants apprennent à lire. Préf. de J. Foucambert. Trad. de M. Proux .- Paris : Retz, 1980 .- 169 p. .- Coll. Actualité pédagogique.

Cet ouvrage présente le livre de Frank Smith Psycholinguistics and Reading paru en 1973. Il réunit la traduction de dix articles et le résumé de publications d'autres psycholinguistes.

Le psycholinguiste analyse différemment le processus de lecture, fort éloigné d'une traduction oralisée de l'écrit. Il perçoit le lien entre deux niveaux du langage : entre une structure signifiante sous-jacente ("profonde") et une structure superficielle (représentation physique du langage écrit, du langage parlé). Lire est avant tout se saisir du sens d'un écrit à partir d'un système d'indices et d'un savoir antérieur. Deux articles "Le débutant et son apprentissage" et "De la méthode psycholinguistique de l'enseignement de la lecture" peuvent amener à une formulation plus précise de la problématique des faibles lecteurs : l'insuffisance de la maîtrise du langage oral au moment de l'apprentissage de la lecture, le manque d'information générale et spécifique de la part des adultes auprès de ces enfants. Autre élément de réflexion: la nécessité des erreurs qui devraient inciter les enseignants à une attitude positive et non de sanction. Il n'est, cependant, nullement question de surajouter de nouvelles méthodes pédagogiques mais de solliciter des chercheurs et des praticiens un nouveau regard sur la lecture et les compétences de l'enfant.

.../...

VASQUEZ, Aïda, OURY, Fernand .- Vers une pédagogie institutionnelle. Préf. de Fr. Dolto .- Paris : Maspéro, 1973 .- 288 p. .- Textes à l'appui/Pédagogie.

Aïda Vasquez, psychologue, confronte les méthodes pédagogiques nouvelles et le champ conceptuel de la psychanalyse à partir d'une expérience concrète : l'observation de ce qui se passe dans la classe de perfectionnement de F. OURY. Quelles possibilités thérapeutiques se mettent en place dans une classe coopérative, d'inspiration Freinet ? Cet éclairage commun de la pédagogie institutionnelle et des Sciences Humaines n'est-il pas le plus sûr moyen de prévenir les échecs scolaires et éducatifs ? Les notions de "lieu", d'"identification" sont inhérentes à toute institution éducative. Cette étude peut permettre d'interroger différemment l'institution "bibliothèque" : approche différente des publics dits difficiles, perturbateurs, réflexion plus approfondie sur la nature des prestations et leur adéquation avec les demandes explicites ou implicites des lecteurs, formation du personnel.

WADIER, Henri .- Un apprentissage heureux de la lecture.- Paris : Casterman, 1978 .- 188 p.- Coll. "E3" enfance - éducation - enseignement.

Un apprentissage de la lecture sur trois ans, avec un choix de méthodes pédagogiques (d'abord globale, puis syllabique) qui correspond à l'évolution de l'enfant, permettrait de remédier à la plupart des échecs scolaires. H. Wadier qui a occupé des fonctions d'instituteur et d'inspecteur, dénonce la pauvreté et l'ineptie des manuels de lecture ; il considère que l'apprentissage de la lecture doit se faire à partir du langage de l'enfant.

BROCHURE

Association Française pour la Lecture, et al. .- Apprendre à lire pour les 2 - 12 ans : Plate forme commune des Mouvements Pédagogiques .- sans mention d' éditeur, 1989 .- 16 p. - Supplément commun aux revues Les Actes de lecture, Cahiers Pédagogiques, l' Educateur, Dialogue, Camaraderie, Vers l' éducation nouvelle.

Cette plate-forme présente une réflexion et un certain nombre de stratégies pédagogiques en faveur d'une évolution rapide de la lecture en France. L'enfant n'est plus considéré comme un élève à scolariser mais comme un être porteur d'une histoire individuelle et sociale. La lecture est définie en tant qu'activité de communication au sein de l' école, du quartier et des autres collectivités et en tant que confrontation de l' enfant avec des écrits réels. A partir de ces axes de réflexion, se remodèlent les stratégies pédagogiques : mise à l'arrière-plan de l' approche grapho-phonologique et développement des comportements idéovisuels qui permettent d' appréhender le sens des écrits. La littérature de jeunesse, présente dans les B.C.D., doit être connue des enseignants. Par ailleurs, l'une des propositions relatives à la formation mentionne la nécessité d'une formation commune aux enseignants et aux autres éducateurs.

Ce document ouvre des perspectives de réflexion et d' actions pour tous les acteurs du développement de la lecture dans la mesure où ces prises de position rapprochent l'école des autres secteurs où le livre est présent. Il pourrait être le point de départ d'une concertation sur la spécificité des pratiques de chacun et d'une élaboration d'une politique de la lecture pluriinstitutionnelle en faveur des non-lecteurs. A leur sujet, les signataires de cette plate-forme indiquent brièvement une "ouverture différente des équipements collectifs" et la nécessité de politiques culturelles locales, sans plus expliciter.

.../...

CENTRE DE RECHERCHE DE L' EDUCATION SPECIALISEE ET DE L' ADAPTATION SCOLAIRE (C.R.E.S.A.S.).- L' Echec scolaire n'est pas une fatalité.- Paris : E.S.F., 1981.- 206 p. .- Coll. Sciences de l' éducation.

Le C.R.E.S.A.S. présente les conclusions de plusieurs années de recherche sur les difficultés scolaires et sur le dépistage des enfants "à risques", des enfants en échec dès la maternelle. Les enfants de milieux populaires n'ont pas de déficiences linguistiques. Il appartient à l'école de remédier aux inégalités culturelles par la mise en place d'une "pédagogie de projet", par la réhabilitation de l' aide au travail scolaire. Cette analyse peut conforter les bibliothèques dans leurs actions de soutien scolaire auprès des jeunes en situation de redoublement ou d' échec.

APPROCHE PSYCHANALYTIQUE

La Psychanalyse et l' enfant.

ARMANDO, Antonello .- Freud et l' Education.- Paris : E.S.F, 1974.- Coll. Science et l' éducation.

BLOCH, Dorothy.- Comme ça, la sorcière me mangera pas ! : les fantasmes et les terreurs secrètes de l'enfant.- Paris : R. Laffont,1981.- 326 p. - Coll. Réponses"

.../...

DOLTO, Françoise.- La Cause des enfants.- Paris : R. Laffont, 1985.- 638 p. - Coll. Le Livre de poche.

Après un bilan historique, sociologique, ethnologique de la condition des enfants, confronté à l'expérience psychanalytique de l'auteur, cet ouvrage propose une nouvelle approche de l'enfance (et de la petite enfance) ainsi qu'une prévention précoce des névroses infantiles. C'est dans ce livre que Fr. DOLTO, à propos du langage, parle de son apprentissage de la lecture.

DOLTO, Françoise.- L' échec scolaire : essais sur l'éducation.- Ergo Press, 1989.- 186 p.

Cet ouvrage est extrait d'un ensemble d'essais regroupés sous le titre Evangile et Education. Ceux qui sont présentés ici concernent l'éducation des enfants et le triangle enfants-parents-éducateurs.

DOLTO, Françoise.- Tout est langage.- Paris : Vertiges du Nord/Carrere.- 132 p.

A Grenoble, en août 1984, Fr Dolto fait une conférence devant un public de psychologues, de médecins, de travailleurs sociaux. Ce livre en est le prolongement. Le propos de Fr. Dolto est d'amener l'ensemble des professionnels à découvrir le rôle du "parler vrai", l'importance des paroles dites ou non dites sur les événements qui marquent la vie d'un enfant et à percevoir l'être humain avant tout comme un être de langage animé du désir inconscient (plus que conscient) de communiquer avec un autre, semblable ou différent de lui.

FREUD, Sigmund.- Cinq psychanalyses.- Paris : P.U.F, 1982.- 422 p. - Coll. Bibliothèques de psychanalyse.

.../...

KLEIN, Mélanie, RIVIERE, Joan .- L' amour et la haine : le besoin de réparation.- Paris : Ed. Payot, 1982 .- 155 p. - Coll. Petite bibliothèque Payot.

Présentation de quelques uns des mécanismes psychiques les plus profonds qui interviennent dans la vie affective des hommes et des femmes appartenant à des communautés civilisées. De nombreux éléments de la vie adulte trouvent leur origine dans la petite enfance.

LEBOVICI, Serge, SOULE, Michel .- La Connaissance de l'enfant par la psychanalyse.- Paris : P.U.F. , 1970 . - 645 p. .- Coll. Le Fil rouge.

MANNONI, Maud .- L'enfant, sa "maladie" et les autres : le symptôme et la parole.- Paris : Ed. du Seuil, 1974.- 250 p..- Coll. Points. Sciences humaines.

MAREUIL (André) .- Le livre et la construction de la personnalité de l'enfant.- Paris : Casterman, 1977 .- 166 p. - (Orientations/E3)

Après le rappel du désarroi de la jeunesse devant le "choc des cultures", André Mareuil confronte l' évolution de la société, la pédagogie et la littérature au regard de la psychanalyse. La lecture est acte de structuration du moi, moyen d'identification et de sublimation. Le conte, le roman proposent au jeune lecteur des chemins initiatiques où se jouent fictivement et se régulent les conflits de la vie psychique. Cette étude sur le livre et la lecture est parallèlement une compilation de références sur les écrits majeurs des sciences humaines.

.../...

WINNICOTT, D.W.- L' enfant et le monde extérieur : le développement des relations.- Paris : Ed. Payot, 1989.- 176 p.- Coll. Science de l'homme Payot.

WINNICOTT (D. W.).- Jeu et réalité : l' espace potentiel/D.W. Winnicott; préf. de J.B Pontalis ; trad de l'anglais par Claude Monod et J.B Pontalis.- Paris : Gallimard . N R F, 1975.- 213 p.

Winnicott, à partir d'un article qu'il a écrit sur les "objets transitionnels" et à partir de cas cliniques, désigne le lieu originaire de tout cheminement culturel : un espace intermédiaire à la frontière du dedans et du dehors où le petit enfant en jouant s'approprie son identité et ses facultés à symboliser. La mère doit être suffisamment bonne pour que cette expérience du jeu, fondamentale, universelle, se déroule dans la confiance. C'est à partir de cet espace intermédiaire que l'héritage culturel peut prendre place et que le petit enfant élabore une approche créative du monde extérieur.

WINNICOTT, D.W.- Processus de maturation chez l'enfant.- Paris : Ed. Payot, 1983.- 264 p.- Coll. Petite Bibliothèque Payot

Psychanalyse et Lecture.

MONOGRAPHIE

BETTELHEIM, Bruno, ZELAN, Karen.- La lecture et l'enfant.- Paris : R. Laffont, 2983.- 256 p. - Coll. Réponses.

.../...

Cet ouvrage rend compte, d'un point de vue psychanalytique, d'une enquête sur le comportement de trois cents enfants en classe de lecture pendant quatre ans. La méthode consiste à observer l'enfant qui lit, à noter les interactions qui se manifestent pendant la lecture orale. De façon analogue aux lapsus ou aux actes manqués (en référence à la Psychopathologie de Freud), les fautes de lecture ou les blocages résultent de pressions inconscientes. L'autre point essentiel de cette étude est la constatation de l'extrême pauvreté des manuels de lecture américains qui, par la banalité des histoires et un vocabulaire restreint, privent les enfants de l'exercice de leur intelligence et du plaisir de lire.

Cette approche psychanalytique de la lecture est en mesure, dans ses prolongements, de focaliser un certain nombre de questions concernant les faibles lecteurs : celle de leur environnement familial, celle de la façon dont leur moi s'est impliqué dans les premières expériences de lecture (vécues comme "étrangères"), celle des écrits éloignés du contexte de vie, celle du rôle des médiateurs et de leur écoute. Chacun, a-t-il suffisamment sollicité l'enfant dans l'intégralité de sa personnalité ? L'accompagnement de l'adulte est indissociable d'une conception de la lecture qui tienne compte du pouvoir magique des mots, du nécessaire équilibre entre le principe de plaisir et le principe de réalité, du sens inscrit explicitement et implicitement dans un texte reconnu pour sa valeur littéraire, et de la mise en jeu des processus d'identification.

REVUE

Nouvelle Revue de Psychanalyse, n° 37, printemps 1988.-
La Lecture.- Paris : Gallimard, 1988.- 283 p.

.../...



ARTICLES

BONNAFE, Marie.- Conter des livres aux tout-petits pour prévenir les échecs à l'écrit.- Journal de pédiatrie et de puériculture, n° 8, 1988, p. 470 - 475

BONNAFE, Marie. - Le Rôle essentiel du livre et du récit dans l'éducation du tout-petit.- Cahiers de la puéricultrice, n°2, juin 1987, p. 185-196

CHENOT, Marie-France.- La Lecture et l'enfant de B. Bettelheim et K. Zelan.- Les Actes de lecture, déc. 1983, n° 4, p 49-52

Marie France CHENOT avance un certain nombre de critiques très précises : Bruno Bettelheim axe l'étude de l'enquête sur la lecture orale au détriment de la lecture silencieuse et se contente de mettre en évidence l'émergence de l'inconscient dans les fautes de lecture. Son étude limitée à ces deux points et à celle des manuels d'apprentissage de la lecture ne mentionne à aucun moment la nécessité du développement psychoaffectif de l'enfant au moment où il apprend à lire : il doit avoir acquis une autonomie affective, ne plus être en état de dépendance par rapport aux images parentales. M.F. CHENOT précise que l'échec en lecture intervient pour 70 % des motifs de consultations. Sa pratique de clinicienne l'amène à avoir un autre regard sur l'école qui ne devrait pas être la seule initiatrice à la lecture. La famille devrait inscrire dans ses pratiques quotidiennes des situations concrètes de lecture et éviter de dramatiser l'apprentissage de la lecture. La lecture devrait devenir "l'affaire de tous".

.../...

DEBAREDE, Anne.- A dix ans, il ne sait pas lire... .- Le Monde de l'Education, n° 159, avril 1989, p 106.

Cet article aborde le cas d' élèves très en retard, d'intelligence normale et qui ne souffrent pas de troubles graves de la personnalité. Ils ne maîtrisent pas les règles grapho-phonétiques, peuvent lire mais sans appréhender le sens et rencontrent des difficultés à cerner l' essentiel. Une rééducation orthophonique et une psychothérapie d'inspiration analytique s' avèrent pour eux insuffisantes. Un service de consultation et de rééducation est mis en place à l' hôpital Henri-Rouselle à Paris.

Des médecins, des linguistes, des rééducateurs, des psychopédagogues et des enseignants, sous la direction de Serge Netchine, psychologue et directeur de recherche au CNRS orientent leurs travaux sur la lecture en couleurs mise au point par le Dr Caleb Gattegno (attribution d'une couleur à chaque phonème) et sur l'utilisation de l' ordinateur.

DIAKTINE, René et al.- Les jeunes enfants et les livres.- Psychiatrie de l'enfant, XXIX,2, 1986, p 319 - 361

DIAKTINE, René, BONNAFE, Marie.- Les livres c'est bon pour les petits.- La Revue des livres pour enfants, n° 113, printemps 1987, p 56-59

DIAKTINE, René.- Des livres et des récits AVEC LES PREMIERS MOTS.- La Revue des livres pour enfants, n° 119-120, printemps 1988, p 60-64.

.../...

Psychanalyse - Langage/Culture.

MONOGRAPHIE

Troubles du langage et de la filiation : chez le Maghrébin de la deuxième génération. sous la dir. de A. Yahyaoui.- La Pensée sauvage, 1988.- Coll. "Travail clinique et social en milieu maghrébin".

Les auteurs, psychologues, psychanalystes, étudient le dysfonctionnement du langage (en relation avec celui de la filiation) dans ses incidences sur l'adaptation sociale, scolaire, éducative. La problématique de "l'entre deux" - du partage entre deux pays, deux langues - est au centre des difficultés.

LE CONTE - L'IMAGINAIRE

MONOGRAPHIES

BETTHELHEIM, Bruno.- Psychanalyse des Contes de fées.- Paris : R. Laffont, 1976.- 404 p. .- Coll. "Réponses."

CONTES ET DIVANS : Les fonctions psychiques des oeuvres de fiction.- Paris : Dunod, 1985.- 227 p. - Coll. Inconscient et Culture

GEORGES, Jean.- Le pouvoir des Contes.- Paris : Casterman, 1981.- 239 p.- Coll. "E3" enfance - éducation - enseignement

HELD, Jacqueline.- L' Imaginaire au pouvoir : les enfants et la littérature fantastique .- Paris : les Editions ouvrières, 1977.- 245 p.- Coll. Enfance heureuse.

.../...

PEJU, Pierre.- La petite fille dans la forêt des contes.- Paris : R. Laffont, 1981.- Coll. "Réponses".

RODARI, Gianni.- Grammaire de l'imagination : introduction à l'art d'inventer des histoires.- Paris : Ed. Messidor, 1986.- 251 p.

SORIANO, Marc.- Les Contes de Perrault : Culture savante et traditions populaires .- Paris : Gallimard, 1977.- 525 p.- Coll. Tel

PRATIQUES DE LA LECTURE - APPROCHE SOCIOLOGIQUE

MONOGRAPHIES

ALLOUCHE (Abdelwahed).- Les comportements des enfants d'immigrés maghrébins dans les bibliothèques : cas de trois Bibliothèques Municipales de la banlieu lyonnaise.- LYON : E.N.S.B, 1982.- 75 p.

L'approche sociologique de cette étude a la particularité de se placer du côté du lecteur. Elle appréhende la spécificité de l'utilisation des bibliothèques par les enfants d'immigrés maghrébins: ils leur confèrent une fonction conviviale d'où la solitude est chassée, une fonction d'appropriation symbolique de la culture dont ils se perçoivent exclus. Ce mémoire qui rassemble un matériel important d'analyse (statistiques socio-culturelles) interroge les bibliothèques dans trois de leurs fonctions : l'accueil en salle de lecture, l'animation, le fonds de livres et les acquisitions.

.../...

BAHLOUL, Joëlle.- Lectures précaires : étude sociologique sur les faibles lecteurs.- Paris : B.P.I, service des études et de la recherche, 1987.- 127 p.

Cette étude, à la demande du Ministère de la Culture, a pour objectif de déterminer les raisons sociologiques et qualitatives de l' accroissement du faible lectorat, constaté lors de l' enquête sur Les Pratiques Culturelles des Français parue en 1981. Les faibles lecteurs lisent de 1 à 9 livres par an et se situent entre les non-lecteurs et les lecteurs moyens (10 à 14 Livres par an). La diversité de leurs origines sociales (milieu ouvrier, rural, d'employés ou milieu à capital culturel important) peut expliquer l'hétérogénéité de ce groupe. Des ruptures dans leur biographie, dans le cycle scolaire qui s'interrompt en général à la troisième, des changements socio-professionnels (et éventuellement géographiques) ont fragilisé leur rapport à la lecture. Leur comportement (acquisition des livres par correspondance, dans les grandes surfaces ou par un réseau restreint, familial ou professionnel), leurs représentations de la lecture permettent de les identifier comme un groupe spécifique. Eux-mêmes se distancient par rapport à la lecture légitimée en reconnaissant essentiellement à la lecture une fonction de détente, de loisirs. Ils se situent dans une marge dévalorisante où ils ne reconnaissent pas en tant que telles un certain nombre de pratiques lectorales ; lectures professionnelles ou consultation fragmentée de dictionnaires ou d'encyclopédies. Ils lisent des romans, des ouvrages pratiques et disent ne consacrer à la lecture que le "temps qui reste", un temps "non actif". Cette étude sociologique commente des entretiens où la plupart des faibles lecteurs dénie à la lecture sa fonction sociale d' échanges.

.../...

MAJASTRE, Jean-Olivier.- La Culture en Archipel : pratiques culturelles et mode de vie chez des jeunes en situation d' apprentissage précaire.- Paris : Documentation française, 1986.- 212 p.

Cette étude, à partir de l'étude sociologique de vingt neuf jeunes, analyse de façon exploratoire les pratiques culturelles de ceux et de celles qui, entre 18 et 25 ans, se trouvent sans qualification professionnelle et sans travail. Ils sont issus de familles nombreuses, appartiennent à la seconde génération d'immigrés (14 sur 29) et gardent de leurs cursus scolaire relativement court un sentiment d' échec. Ils n'ont trouvé ni dans leur famille, ni dans les institutions scolaires, des adultes de référence, une qualité relationnelle et affective décisive quant à l' émergence de motivations. Ce processus d'identification détermine l' accès au savoir, à la culture. (Ne serait-il pas à prendre en considération dès la constatation de pratiques d' apprentissages défailtantes, et notamment celles qui concernent la lecture ?).

Magazines, romans qui témoignent d'un vécu, poèmes, journal intime font partie de leur champ culturel. A l'écart de la culture légitimée, la musique est la plus représentative de leurs pratiques culturelles. Le sport, une certaine façon d'investir le temps, de l' enclore intensément dans le présent caractérisent une jeunesse en marge qui préserve ses modes de communication et de sociabilité face au hasard et à la nécessité.

POULAIN, Martine et al. .- Pour une sociologie de la lecture : lecture et lecteurs dans la France contemporaine.- Paris : éol. du Cercle de la librairie, 1988.- 241 p. .- Coll. Bibliothèques

Une vue d' ensemble sur les lecteurs d'aujourd'hui et sur les raisons sociologiques de la précarité de la lecture. Un livre qui propose des parcours de lecteurs jeunes ou plus âgés et qui parle de leurs détours dans (et hors) des bibliothèques.

Pratiques de la lecture/sous la direction de Roger Chartier et à l'initiative d' Alain Paire.- Marseille : Rivages, 1985.- 239 p.

Au cours d'un colloque tenu à Saint-Maximin, des chercheurs de disciplines diverses questionnent la représentation commune de la lecture. La contribution de chacun, qu'elle se place sous l'angle théorique, historique ou sociologique, met en scène des pratiques de lecture significatives quant aux clivages culturels et sociaux (cf "Du Livre au lire" de Roger CHARTIER et "Les Pratiques de l' écrit dans les villes françaises du XVIIIème siècle de Daniel ROCHE).

D'un exposé à l'autre, la lecture affirme sa complexité : du lire à l' écrire, du savoir lire au savoir écrire, du texte à l' image. Elle est à la fois un discours et une pratique pédagogique, un langage individuel et social, un langage théorique sur la conceptualisation de l' écrit et de sa rencontre avec le lecteur. Dans ce jeu de miroirs, la lecture elle-même change d'identité : elle n'est plus reconnue comme l' adéquation d'un texte et d'un lecteur, mais comme une traversée dans la polysémie d'un écrit, révélation d'un sens parmi d'autres. Elle devient significative du mouvement historique et culturel en conjonction avec le parcours individuel d'un lecteur. Jean Marie GOULEMOT ("De la lecture comme production de sens") et Roger CHARTIER dialoguant avec Pierre BOURDIEU élaborent une nouvelle problématique de l' acte de lire et des pratiques de lecture. Les concepts d'"en-dehors culturel", de "hors-texte", de "lectures pluriel" et de "légitimité" de la lecture dotent le champ exploratoire de nouvelles perspectives d' étude concernant un lectorat confirmé ou en situation de précarité.

.../...

ILLETTRISME

MONOGRAPHIES

ESPERANDIEU, Véronique et **LION**, Antoine et **BENICHO**, J.P. - Des illettrés en France - Rapport au Premier ministre .- Paris : Documentation française, 1984.- 158 p.- Coll. des rapports officiels.

Le groupe Interministériel pour la lutte contre l' analphabétisme et l'illettrisme (dont il donne des définitions précises) rend compte de travaux quantifiés sur la France illettrée et des actions menées dès 1984 en direction des plus exclus. En janvier de la même année, sur les douze mesures proposées, huit ont été retenues par le Conseil des ministres.

FERREIRO, Emilia et al.- Lire - Ecrire à l' école comment s'y apprennent-ils ? : analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l' écriture. Intr. de J.M. Besse, M-M de Gaulimyn, D. Ginet. - Lyon : C.R.D.P, 1988.- XXXII.- 408 p.

Cette recherche a été conduite au Mexique, en 1980-81, sur un millier d' enfants observés dans leur acte même d' apprentissage de l' écrit. A partir de la psychologie cognitive de Piaget et de la linguistique, E. Ferreiro étudie les stratégies de conceptualisation, les relations texte-image avec les Processus de coordination de l' information et la connaissance du langage. Elle conclut sur la nécessité d'une action préventive de l' échec dès la pré-scolarité : diversité et richesse des mises en contact avec la langue écrite, expérimentée par l' enfant dans ses fonctions multiples. (Section V: Réexamen de l' échec scolaire).

.../...

FIJALKOW (Jacques) .- Mauvais lecteurs pourquoi ?.- Paris : Presses Universitaires de France, 1986 .- 200 p. .- Coll. Pédagogie d' aujourd'hui.

La problématique des "mauvais lecteurs" est étudiée du point de vue de l' apprentissage de la lecture et de ses difficultés. La question est centrée sur l'enfant en situation scolaire et sur l'école confrontée à ses échecs. L'auteur recense les nombreuses théories en France, Etats-Unis, Angleterre qui tentent d' expliquer , à partir de la dyslexie notamment, la nature et les causes des déficits: les théories "organicistes" , les théories "instrumentales" ou "cognitivistes" qui portent leur recherche sur les déficiences de l'intelligence, de la perception, de la mémoire, du langage, les théories "affectivistes" qui se réfèrent à la psychanalyse ou à d' autres approches psycho-sociales. Les facteurs qui entrent en jeu dans l' acte de lire - ceux qui le perturbent, le freinent - se complexifient du fait des interrelations entre une histoire individuelle qui se constitue (celle de l'enfant) et l'environnement familial, social, scolaire. Jacques Fijalkow constate l' existence d'un certain nombre de "variables" chez l'enfant qui pourraient être en contradiction avec d' autres "variables" de l'institution scolaire. C'est sur l' étude de la corrélation de ces variables que la recherche doit progresser.

FRANCE. Ministère de la culture - Direction du livre et de la lecture.- Bibliothèques publiques et illettrisme.- Paris : D.L.L , 1986 .- 79 p.

Contribution de J. Hébrard , J.C. Passeron, J.P Bénichou, N. Robine et B. Seibel et mention d'un certain nombre d' actions dans la région parisienne et en Rhône-Alpes.

.../...

GILLARDIN, B. et TABET, C. .- Retour à la lecture .- Paris : RETZ, 1988 .- 171 p.

La page de couverture précise "Lutte contre l'illettrisme. Guide de formation". Cet ouvrage propose une typologie des lecteurs, mais également la mise en place d'une politique interinstitutionnelle de lutte contre l'illettrisme ainsi que des propositions pratiques de réappropriation de la lecture. Elles se situent à la rencontre de la situation affective et des centres d'intérêt du faible lecteur avec une pédagogie moderne de la lecture. Cette étude, à la fois théorique et pratique, peut-être au centre d'une réflexion sur les exclus de la lecture tels qu'ils se profilent dès l'enfance.

INFOMETRIE .- Illettrisme : étude quantitative.- Informétrie, 1988 .- 24 p. (multigr.)

Données quantifiées de l'enquête sur l'illettrisme à l'initiative du groupe permanent de lutte contre l'illettrisme

VELIS, Jean-Pierre .- La France illettrée .- Paris : Seuil, 1988 .- Coll. L' Epreuve des faits

Jean-Pierre Vélis ,journaliste, dans son enquête sur la France illettrée met l' accent sur le manque de budget, de personnel pour bon nombre d' associations qui oeuvrent contre l'illettrisme Il fait le point sur les actions très diverses (publiques, privées) qui, le cas échéant, doivent leur existence à une volonté partenariale. L' auteur indique les orientations du G.P.L.I (Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme)organisme de coordination interministérielle, et mentionne ses difficultés de fonctionnement tout en rappelant son parcours depuis sa création en janvier 1984.

.../...

REVUE

GROUPE PERMANENT DE LUTTE CONTRE L' ILLETTRISME (G.P.L.I.)-
Pour une meilleure réussite scolaire : guide des actions d' accompagnement.- En toutes lettres, n° 8 hors série, 1988.- 141 p.

Ce numéro spécial de la revue En toutes lettres est à la fois une base théorique et pratique pour l'ensemble des professionnels engagés dans la lutte contre l'illettrisme. Les intervenants : chercheurs, formateurs, orthophoniste, psychanalyste, enseignants etc...- représentants pour la plupart d' organismes ou d' associations connues : ACCES, LA JOIE PAR LES LIVRES, APES, IFRA, ATD - Quart Monde etc... - abordent les multiples composantes de la lutte contre l'illettrisme (les actions de soutien scolaire, la prévention dès la petite enfance, la pluralité des stratégies...).

Ce numéro donne un descriptif précis des actions d' accompagnement : classes culturelles, Z.E.P., contrats bleus, animation autour du livre etc... Pour chacune, sont mentionnés des objectifs, le public concerné, la nature de l'intervention, les procédures administratives, la personne ou le service à contacter.

QUELQUES REFERENCES SUR L' ENVIRONNEMENT

MONOGRAPHIES

MILLOT, Rolande et Raymond.- Une voie communautaire : les écoles de de la Villeneuve de Grenoble.- Paris : Casterman, 1979.- 152 p. .- Coll. E 3 enfance - éducation - enseignement.

.../...

POUGET , Bruno du .- Adolescents de banlieue : Recherche éthologique sur les groupes spontanés de jeunes dans la banlieue de Lyon.- Lyon : Fédérop, 1976.-

WATTIER, Guy .- L' Action éducative en milieu ouvert : recherche d'une éthique .- Paris : E.S.F, 1968.- 119 p. Coll. Encyclopédie moderne d' éducation

REVUE

AUTREMENT, n° 10, septembre 77, 255 p.- Dans la ville des enfants... : les 6-14 ans et le pouvoir adulte.

.INDEX DES SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES DANS CE DOCUMENT.

ACCES	Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations
AFL	Association Française pour la Lecture
ATD	Aide à Toute Détresse - Quart Monde
BCD	Bibliothèque-Centre-Documentaire
CCAS	Centre Communal d'Action Sociale
DDASS	Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales
GAPP	Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique
GPLI	Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme
ICEM	Institut Coopératif de l'Ecole Moderne
IMPRO	Institut Médico-Professionnel
INRP	Institut National de la Recherche Pédagogique
LEP	Lycée d'Enseignement Professionnel
LCR	Local Collectif Résidentiel
PMI	Protection Maternelle et Infantile
PAE	Projets d'Action Educative
ZEP	Zone d'Education Prioritaire
ZUP	Zone à Urbaniser en Priorité

STATISTIQUES / BIBLIOTHEQUES

1988	Inscrits	Prêts	Nbr de visites de classes	Nbr de prêts Ecoles	Prêts/Autres Collectivités	Total des Prêts
Bibliothèques						
NOIRETTES	957	12 288 (Fermeture 2 mois)	141 (Fermeture 2 mois)	1 770	232	14 290
ECOIN	777	19 628	229	3 125	59	22 812
LA FONTAINE	468	8 163	232	2 894	498	11 555
LA GRAPPINIÈRE	448	9 490	252	1 855	345	11 690
TOTAL	2 650	49 569	854	9 644	1 134	60 347 Prêts
			60 347 Prêts			

BIBLIOTHEQUE DE L'ENSSIB



813854D