

LA LECTURE À VOIX HAUTE DANS LES PROJETS DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

MISSION D'INFORMATION - DÉCEMBRE 2008

Quand les Livres Relient, Agence nationale des pratiques culturelles autour du livre jeunesse
72 rue Jean-Bart, 59260 Hellemmes / www.quandleslivresrelient.fr



SOMMAIRE

Introduction	4
La réussite éducative - Quand les livres relient - Rappel des objectifs de la mission - Méthodologie	
Éléments de bibliographie	6
Repérage et montage des projets	7
Associations : partenaires plutôt que prestataires - Le repérage et le profil des enfants - Repérage : des professionnels parfois réticents - La nécessité d'un soutien politique fort	
Les séances de lecture	11
Des méthodes spécifiques au PRE ? - On ne lit pas n'importe où En classe ou hors-classe ? - Choisir les livres - Sortir du cadre : la lecture et au-delà	
Les parents	19
Associer les Parents et les familles - Faire entrer les parents à l'école Une relation fragile - Le facteur temps	
Suivi individuel et évaluation des actions	23
Les critères d'évaluation - L'évaluation, une part importante du travail D'une exigence jugée excessive... - ... à une quasi-absence de contrôle	
Lectrice, une place à part	29
Lectrice, tout simplement - « Ah bon, c'est juste pour lire des histoires ? » Attention au porte-à-faux - Les rapports avec l'Éducation nationale La formation, ça se paye... mais c'est payant	
Recommandations pour une action lecture réussie	35
Annexe	37

INTRODUCTION

LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Lancée en janvier 2005 dans le cadre du Plan de cohésion sociale, la réussite éducative recouvre plusieurs champs d'actions : scolaire, éducatif, sanitaire, social, culturel et sportif. Les dispositifs s'adressent aux enfants de 2 à 16 ans habitant en ZUS ou scolarisés en ZEP/REP. À la différence des dispositifs précédents, la réussite éducative met l'accent sur l'individualité de l'enfant et son « parcours singulier ». Une phase de repérage permet l'orientation des familles vers une équipe pluridisciplinaire composée le plus souvent de représentants de l'Éducation nationale, des services sociaux, d'associations. C'est ce réseau de partenaires qui forme le cœur du PRE. Les actions sont définies et pilotées par les équipes pluridisciplinaires, en complémentarité avec les dispositifs existants. Elles se déroulent essentiellement hors-temps scolaire. Un suivi individualisé est nécessaire, et les actions s'articulent entre prise en charge collective et individuelle. En outre, les parents sont impliqués dans l'accompagnement des enfants, et sont considérés comme des partenaires du dispositif à part entière. Enfin, une évaluation de l'action est réalisée au minimum une fois par an, qui suppose une inscription dans la durée.

QUAND LES LIVRES RELIENT

En 2002, plusieurs associations riches d'expérience de lectures partagées, riches aussi d'une réflexion menée depuis plusieurs années sur la rencontre des adultes et des tout-petits autour des livres d'images, se sont réunies sous l'impulsion de la Fondation du Crédit Mutuel. Elles ont créé en 2004-2005 *l'Agence nationale des pratiques culturelles autour de la littérature jeunesse : Quand les livres relient*. L'association constitue un réseau de professionnels et de bénévoles de secteurs d'activité divers, sensibilisés aux enjeux de l'éveil culturel et impliqués dans la prévention des inégalités culturelles par le biais d'actions de lecture auprès de différents publics. Les associations adhérentes mènent de nombreuses actions dans le cadre de la politique de la ville, et nombre d'entre elles sont impliquées dans les dispositifs de réussite éducative, où elles font preuve d'une pluralité de modes d'action. Nourris par les travaux et la réflexion menée par des associations comme *A.C.C.E.S.* et *ATD Quart-Monde*, les membres de l'agence ont développé des actions de lecture ces dernières années sur des principes communs.

L'agence a pour principale mission de créer des temps de réflexion et d'échanges de pratiques pour étayer et conforter ce travail de terrain, répondre aux besoins de formation sur les plans théoriques et pratiques, et soutenir les initiatives dans ce domaine. L'agence a également pour mission de faire valoir ces actions et cette réflexion sur les enjeux de la lecture et d'un accès pour tous à la langue du récit, et leurs implications :

- par un travail de sensibilisation et en élaborant des partenariats avec les institutions et organismes impliqués dans la lutte contre l'illettrisme et l'exclusion culturelle
- par l'animation d'un réseau d'informations pour les adhérents, et pour toute personne ou structure intéressée par cette démarche.

L'élaboration de temps de transmission des pratiques, de formation et de réflexion commune est nécessaire pour constituer un espace de concertation et de travail et soutenir l'action de terrain menée auprès des populations les plus fragilisées et les plus éloignées de l'écrit. Par cette démarche, l'agence espère favoriser

les liens entre les actions de toutes les personnes, associations et structures engagées dans le domaine des pratiques culturelles autour de la littérature jeunesse, pour une meilleure reconnaissance de l'importance du travail engagé et des enjeux soulevés, des effets de ces actions lecture, et pour un meilleur accès au livre et aux droits culturels pour chacun.

RAPPEL DES OBJECTIFS DE LA MISSION

La mission consistait à mener un travail qualitatif de remontée d'informations au niveau des projets « lecture » mis en place localement dans les DRE. Après un recensement partiel des actions lecture menées dans le cadre de ces dispositifs par les membres du réseau *Quand les livres relient* et d'autres associations ou structures ayant le même objet, il s'agissait de constituer un groupe de travail afin de croiser et mutualiser les expériences. Le but étant d'aboutir à la formulation d'une synthèse écrite incluant des recommandations à destination des acteurs. Une seconde phase devait consister à contribuer à la qualification des responsables et coordonnateurs du programme de réussite éducative concernant les enjeux des pratiques à développer sur le terrain, afin que ces derniers soient mieux à même d'impulser des actions de qualité. Cette proposition a été validée par la DIV en décembre 2007.

MÉTHODOLOGIE

On ne pouvait prétendre à un recensement exhaustif, en raison du grand nombre de PRE mis en place : en mars 2007, plus de 450 projets avaient déjà été labellisés. La mission a donc débuté par un questionnaire succinct envoyé aux membres du réseau *Quand les Livres Relient* (QLR), afin de déterminer lesquels étaient impliqués dans un PRE. L'élaboration et l'envoi d'un second questionnaire au réseau de l'ANARÉ (Association nationale des acteurs de la réussite éducative, qui regroupe notamment des coordinateurs de réussite éducative) ont permis d'étoffer le fichier de contacts. La partie centrale de la mission a consisté en une série d'entretiens, d'abord avec des coordinateurs ayant mis en place des actions lecture, puis avec les associations ou animateurs sur le terrain. Au total, une quarantaine de personnes ont été entendues, parfois à plusieurs reprises. L'essentiel des entretiens s'est déroulé au téléphone, mais des déplacements sur le terrain ont permis d'observer des ateliers et, lorsque cela était possible, de discuter avec les enfants et leurs parents. Par ailleurs, deux réunions, l'une à Lille avec les lectrices de l'association *Lis avec moi* et l'autre à Paris avec des représentantes d'une dizaine d'autres associations, y compris hors du réseau QLR, ont permis des échanges très riches sur les problématiques rencontrées dans le cadre de la Réussite éducative.

Le choix a été fait de privilégier la parole des acteurs, premiers habilités à décrire les actions de terrain et les problèmes rencontrés. On trouvera donc essentiellement dans ce rapport des extraits d'entretiens. Dans les lignes qui suivent, on emploiera le terme de « lectrices », dans la mesure où même si quelques hommes figurent parmi les personnes interrogées, l'écrasante majorité des intervenants et des responsables d'association rencontrés sont des femmes. Par ailleurs, plusieurs personnes ayant expressément demandé à ce que certaines de leurs déclarations ne puissent leur être attribuées, on aura le plus souvent recours à l'anonymat, notamment lorsque des critiques sont formulées. Une liste des personnes consultées dans le cadre de cette mission est toutefois consultable en annexe.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Les femmes et les hommes qui ont fait profession de lire n'ont pas attendu la réussite éducative ni les autres volets de la politique de la ville pour développer leurs méthodes et leurs outils propres. Il y a un univers de la lecture à voix haute, avec sa littérature, ses codes, ses traditions, et même ses différentes écoles... Mais on pourrait faire croire qu'il suffit d'utiliser la bonne méthode ou les bons outils pour faire du bon travail. Il n'en est rien. Car s'il y a un point commun entre toutes les personnes interrogées pendant cette enquête, c'est la conviction que la réussite et la socialisation des enfants « en difficulté » passent d'abord par la culture, par le langage, et singulièrement par le livre et la littérature. La réflexion sur les apports de la lecture dans le développement des enfants est engagée depuis de nombreuses années, et s'étoffe constamment à travers des rencontres, colloques et ouvrages divers. On trouvera ci-dessous une bibliographie succincte, présentant quelques ouvrages de référence. Sans prétention aucune à l'exhaustivité, ces éléments bibliographiques sont destinés à ceux qui voudraient se familiariser avec une culture théorique dont sont nourris de nombreux professionnels de la lecture.

BEN SOUSSAN, Patrick. (sous dir.). 2001. *Les tout-petits et les livres*, Spirale n° 20, éditions érès.

BOIMARE, Serge & SOCQUET-JUGLARD, Samuel. 2008. *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod.

BONNAFÉ, Marie. 2006 (rééd.) *Les livres, c'est bon pour les bébés*, Hachette, Collection Pluriel.

CAUNE, Jean. 1999. *Pour une éthique de la médiation, le sens des pratiques culturelles*, PUG.

PETIT, Michèle. 2000. *Le droit à la métaphore*, in *Lectures Jeunes*, Paris, nov. 2000.

PETIT, Michèle. 2002. *Éloge de la lecture : la construction de soi*, Belin, collection Nouveaux mondes.

QUAND LES LIVRES RELIENT. 2005. *La littérature jeunesse a-t-elle bon goût ?*, érès, collection 1001 BB.

QUAND LES LIVRES RELIENT. 2009. *Lire à voix haute des livres à des tout-petits*, érès, collection 1001 BB, (rééd.).

QUAND LES LIVRES RELIENT. 2002. *Quand les livres relient*, brochure éditée par la Fondation du Crédit Mutuel pour la lecture, Paris, (brochure disponible auprès de l'agence).

RATEAU, Dominique. 2001. *Des livres d'images, pour tous les âges*, Erès, collection 1001 BB.

STEINER, George & LADJALI, Cécile. 2007 (rééd.). *Éloge de la transmission, le maître et l'élève*, Hachette, Collection Pluriel.

TURIN, Joëlle. 2008. *Ces livres qui font grandir les enfants*, Didier Jeunesse, collection Passeurs d'histoires.

REPÉRAGE ET MONTAGE DES PROJETS

ASSOCIATIONS : PARTENAIRES PLUTÔT QUE PRESTATAIRES

Loin d'être considérées comme de simples « prestataires de service », les associations sont parfois pleinement associées au montage du projet. Zeïma Hamnache, qui supervise les projets d'A.C.C.E.S. hors Essonne, intervient souvent à la demande des bibliothèques, ou d'un chef de projet politique de la ville : *« je fais un état des lieux, je réunis tous les partenaires de l'enfance, j'essaie de savoir qui peut raconter. Cet état des lieux est précieux pour nous, les familles sont au centre mais toutes les institutions gravitent autour. Il faut travailler avec tous les médiateurs potentiels, les professionnels de l'enfance et de la santé. Dans la mise en place du groupe de travail, on pense à quand on ne sera plus là, comment les gens vont pouvoir porter ce projet. C'est l'institution qui détermine en fonction de nos critères là ou on intervient. Et en général on essaie toujours qu'il y ait un projet d'animation lecture. Quand j'arrive quelque part, je demande à ce que tout le monde soit présent. Notre travail de suivi est privilégié auprès des professionnels, nous formons des relais et nous faisons fonctionner un réseau. Quand nous arrivons, nous pensons déjà au départ. »*

Il arrive aussi que les lectrices elles-mêmes se saisissent du problème, comme le décrit cette responsable associative : *« Heureusement qu'il y avait des financeurs qui connaissaient notre action, comme la CAF. La préfecture a été un grand défenseur du projet. Il faut dire qu'avant les PRE il y avait eu les programmes familiaux locaux, passés relativement inaperçus, et qu'on avait réuni tout le monde autour de la table en leur disant « notre action rentre dans ce cadre-là ». Mais sinon, il n'y a pas vraiment de coordination du PRE. La coordinatrice n'est repérée par personne. Il y a un flou institutionnel qui nous permet une certaine liberté. »*

LE REPÉRAGE ET LE PROFIL DES ENFANTS

Les enfants qui bénéficient des séances de lecture sont choisis le plus souvent par l'Éducation nationale, avec selon les cas le concours des centres sociaux, des CCAS, du service jeunesse de la ville, etc. Il est rare que les associations soient associées à ce stade du projet, même si cela arrive, comme par exemple à Lucé (Eure-et-Loir) : *« les familles devaient répondre aux critères qu'on avait définis, explique Estelle Bardet, de l'association départementale des PEP, conceptrice de l'action. Des enfants ne baignant pas dans un univers de lecture, et des parents plus éloignés de l'école que les autres. Nous avons rencontré les enseignants pour leur présenter le projet et les critères de repérage, et avons discuté tous ensemble. Cela a permis d'élaborer un document, qui a été remis aux parents concernés, en expliquant de quoi il s'agissait. »*

Parmi les premiers critères pris en compte figurent les difficultés d'expression, un déficit de la phonologie, de la mémoire auditive et verbale. Ainsi, beaucoup d'actions concernent au moins en partie des enfants qui viennent d'arriver en France, ou dont la langue maternelle n'est pas le français. Voire, comme le décrit Christian Jacomino, de *Voix Haute* à Nice, des enfants issus de l'immigration maghrébine qui ne maîtrisent ni l'arabe ni le français. L'échec scolaire est évidemment un critère déterminant. Une lectrice exerçant dans une cité du bassin minier dans le Pas-de-Calais témoigne : *« j'ai une classe de sixième à Sallaumines, qui*

a zéro pour cent de réussite au test de français de CM2... » Et les problèmes de comportement figurent parfois au nombre des critères de repérage.

DES GROUPES HÉTÉROGÈNES

« Quand j'arrive, le travail de repérage est déjà fait », explique une lectrice. « Les enseignants ont leurs propres critères et grilles d'évaluation : manque de vocabulaire basique, timidité par rapport à la prise de parole dans la classe, ceux qui ne parlent pas la langue, qui comprennent mal à l'oral, et puis le comportement, s'il y a de l'agitation par exemple. Les groupes sont assez hétérogènes quant aux causes de leurs présence, mais malgré tout, le livre a permis des échanges assez riches entre eux. Chacun à son niveau a pu faire quelque chose, aider les autres sur tel ou tel point... C'était intéressant qu'il n'y ait pas le groupe des comportements difficiles, le groupe des faibles en vocabulaire, le groupe des timides, etc. Donc ça ne m'a pas gênée. Car lorsque des enfants viennent avec une problématique de comportement, ou une timidité excessive, eh bien si nous arrivons à régler ça, ce qui prend généralement un bon trimestre, le reste va se mettre en route : le langage, l'intérêt pour le livre et les histoires... Donc nous travaillons sur cette question d'attention, dès le départ. Je ne dis pas que nous faisons des miracles au niveau des structures syntaxiques et de l'enrichissement du vocabulaire, ça serait prétentieux, mais ils mémorisent les mots d'une séance à l'autre, sont capables de dire « on l'a déjà vu dans telle histoire ». C'est sur ce type de critères-là que je me base. Après, je suis pas orthophoniste... »

Autre cas de figure, les problèmes liés aux relations avec les parents. C'est le cas dans une commune de l'Est, où les 80 enfants repérés le sont essentiellement en raison de problèmes d'autorité parentale. « Nous sommes dans un bassin d'emploi très défavorisé, avec 21% de chômage. Donc énormément de familles ne savent plus sur quel pied danser. Nous avons des enfants qui décident de ne plus aller à l'école, pour certains dès le CP. Et les parents ne savent pas leur dire « non ».

Plus généralement, l'attention se porte vers des enfants « éloignés du livre ». Ce rapport au livre — ou plutôt cette absence de rapport au livre — est bien évidemment un critère déterminant, qu'il concerne les enfants ou leurs parents. Selon Marine Delas, lectrice à la médiathèque de Limay (78), « les enfants repérés se dirigent la plupart du temps vers les livres qu'ils connaissent déjà, les gros succès comme Titeuf, Tom-Tom et Nana. Ce n'est qu'après, quand ils ont fait le tour de ceux-là, que nous pouvons leur faire découvrir autre chose. Sinon ils aiment aussi reprendre les livres qu'ils ont lus à l'école. Ils ont toujours cette tendance à se diriger vers les livres qui leurs sont familiers. »

Pour Clarisse Branciot, coordinatrice du PRE de Fumay (08), l'éloignement du livre se produit après l'école primaire : « Les enfants ne lisent plus, ou alors sur internet, au mieux. Quant aux parents, il y a deux catégories. On a une population assez largement issue de l'immigration, qui ont un rapport assez touchant, assez respectueux au livre. Quand on raconte des histoires ou qu'on fait venir un conteur, elles sont souvent très émues, très touchées. Et puis pour les autres, c'est plutôt « ça sert à rien », « la lecture ça nous intéresse pas », « on a autre chose à faire que de perdre du temps à lire », etc. Donc on passe d'un extrême à l'autre. »

Estelle Bardet, conceptrice d'une action lecture à Lucé (28) : « *S'il y a des enfants pour lesquels on sent que ça va rouler tout seul, d'autres en revanche, ne baignent pas dans un univers de lecture, n'ont pas la moindre culture du livre. Pour moi, la culture de la lecture, ce ne sont pas que les grands ouvrages, c'est par exemple voir que son parent lit à la maison, même si ce n'est que la facture qu'il vient de recevoir, ou le cahier de liaison avec les enseignants. C'est déjà de la lecture, en tout cas de la lecture fonctionnelle. Or il y a des parents qui ne font même pas cela. D'autres qui ne font que cela et qui n'ont pas de rapport de plaisir à la lecture. Ce qui participe d'autant moins à la réussite éducative de l'enfant.* »

« *Ils n'ont aucun rapport au livre, c'est un objet qui leur est totalement inconnu* », résume une lectrice qui intervient en maternelle.

REPÉRAGE : DES PROFESSIONNELS PARFOIS RÉTICENTS

Bien souvent, les séances de lecture mélangent des enfants relevant du parcours de réussite éducative à des enfants qui ne font pas partie du dispositif. Dans telle commune des Yvelines par exemple, des enfants repérés sont associés à un atelier lecture préexistant, animé par une association locale, en compagnie d'autres enfants. Dans une grande ville du Nord, les séances de lecture se déroulaient pendant le temps scolaire, dans les classes, avec tous les enfants de la classe, et tous les parents étaient invités, sans discrimination. L'animatrice assure n'avoir jamais eu de liste d'enfants repérés.

De fait, dans près d'un tiers des cas, les enfants repérés assistent à des séances de lecture en compagnie d'autres enfants extérieurs au dispositif. Ces séances « mixtes » trouvent parfois leur cause dans un manque de moyens humains : « *nous avons un groupe d'enfants le mercredi, assez fidélisés, mais si on prend un ou deux enfants en particulier, le reste du groupe aura une attente ; si nous ne sommes que deux et qu'une des deux doit s'occuper de ces enfants repérés, c'est un peu délicat vis-à-vis des autres* », explique une responsable associative.

Le mélange d'enfants repérés avec d'autres moins en difficulté n'est pas toujours bien assumé, car il est souvent vécu comme une entorse faite à l'esprit de la réussite éducative. Ainsi, une lectrice explique que si elle continue de travailler avec des classes entières, pas seulement avec les enfants repérés, c'est uniquement « *parce que le coordinateur adhère complètement à notre philosophie. Il se sert du support DRE, l'aménage, se débrouille pour qu'on puisse avoir les financements.* »

Pourquoi s'opposer à des ateliers collectifs, dans la mesure où il sont partie intégrante d'un dispositif plus vaste, centré sur l'individu ? C'est ce que demande une animatrice qui intervient dans une médiathèque de la région parisienne : « *Tous nos projets font finalement partie de la réussite éducative, même s'ils ne rentrent pas dans le cadre officiel. Dès qu'on fait une action auprès des scolaires, on touche toujours des enfants en difficulté. On n'a pas voulu cibler, aller uniquement sur les enfants repérés. On a agi sur un ensemble d'enfants dont on savait que certains étaient en difficulté. Au fur et à mesure, nous regardions dans notre base pour voir si les enfants repérés s'étaient inscrits ou pas. Et le résultat était plutôt positif.* » Une autre avoue plus franchement : « *moi je suis honnête, on a pris d'autres enfants, des frères, des voisins. De toute façon, qu'est-ce que j'en fais puisqu'ils viennent à l'atelier ? Je ne vais pas les jeter !* »

Cette problématique du repérage est résumée par Juliette Campagne, de *Lis avec moi* : « *Même si nous avons un regard encore plus aiguisé sur les enfants les plus en difficulté, beaucoup d'autres enfants ont besoin d'histoires. Certains se sentent même exclus du dispositif, car seul un petit nombre a accès aux histoires.* » Illustration dans cette école, essentiellement fréquentée par des enfants du voyage, où des parents sont venus se plaindre parce que leurs enfants ne bénéficient pas de l'action *Coup de pouce*. « *Dans l'école où j'interviens, ce sont 80% des enfants qui devraient bénéficier du dispositif. Alors comment*

peut-on dire que 3% seulement vont en bénéficier ? » proteste une intervenante. De fait, le repérage donne parfois l'impression de laisser passer des enfants entre les mailles du filet. Ellen Aquette, coordinatrice d'un PRE à La Madeleine (Nord), en témoigne: « À la base, c'est A., la soeur, qui avait été repérée, et qui venait avec sa maman et son grand frère. Après coup, la directrice de l'école a noté des progrès formidables de B., le grand frère, qui n'avait pas été repéré à la base dans le dispositif par les partenaires. Il s'est ouvert, éveillé, il a moins de difficultés à s'exprimer à l'oral, il y a une nette évolution, et là il passe en classe supérieure sans problème. »

Le repérage est parfois effectué à l'emporte-pièce : même si elle reconnaît que la situation s'est améliorée depuis, une responsable associative se souvient que des familles ont été repérées pour la seule raison qu'elles fréquentaient... les restaurants du cœur ! Encore les familles étaient-elles repérées en tant que telles, car comme l'explique une responsable associative, « on s'attache beaucoup à l'enfant, or dans les textes, la famille est centrale. Le repérage est centré sur l'enfant, alors que c'est la famille qui devrait être à la base. Mais intervenir auprès des familles suppose des compétences. »

LA NÉCESSITÉ D'UN SOUTIEN POLITIQUE FORT

Il peut arriver que des projets ne rencontrent pas le soutien attendu, soit que les décideurs politiques n'en voient pas l'intérêt, soit que le projet fasse les frais de leurs dissensions. Comme dans cet exemple cité par une responsable associative impliquée dans des projets PRE depuis deux ans, et qui exerce sur un territoire intercommunal d'une trentaine de villages. « On nous demande de relier les écoles aux bibliothèques : mais les bibliothécaires n'ont pas de temps à consacrer aux journées pédagogiques. D'abord, elles sont rarement salariées, ou alors à mi-temps. Sur les vingt bibliothèques, une seule est municipale, et les petites bibliothèques sont gérées soit par des bénévoles, soit par des salariés du Conseil général, qui n'a pas de politique du livre. Les élus ici sont surtout intéressés par l'économie. La bibliothèque toute neuve de C. dépend de la bibliothèque départementale, mais les élus de la communauté de commune n'ont pas voulu qu'elle soit intercommunale, donc elle reste municipale. Mon association a amené un projet de territoire, avec un travail sur plusieurs bibliothèques, et il y a eu clairement un refus de réflexion de la part de l'intercommunalité. Quand ils se sont rendus compte que ça fonctionnait bien, la mairie de C. nous a reproché d'avoir monté l'action, en disant « nous sommes une bibliothèque municipale, pourquoi allez-vous travailler avec les autres ? » Je crois que l'explication de tout cela, c'est que dans l'intercommunalité il y a un maire à gauche et un autre à droite. » Pour Juliette Campagne, présidente de *Lis avec moi*, il faut relativiser : « il y a tout le temps des variations, dans les politiques. Notre rôle, c'est de se mettre dans les failles. On a des partenaires, des élus complètement géniaux, on a toujours travaillé avec les gens les plus avancés dans ce domaine, mais pour d'autres, c'est désespérant, ils ne comprennent rien. Il faut éviter un discours monolithique. Il y a toujours eu des phénomènes comme ça. Il y a toujours des gens qui trouvent tous les prétextes pour reculer. »

En résumé

Lorsque les conditions le permettent, il est fructueux d'associer les associations au montage du projet, et ce le plus en amont possible. Les critères de repérage sont très variés, mais négligent parfois des enfants qui en auraient tiré un grand bénéfice. Un temps d'acclimatation de plusieurs semaines, voire plusieurs mois, est souvent nécessaire pour dépasser les problèmes d'attention ou de comportement. Le livre est pour beaucoup un objet exotique, et là aussi, il faut du temps avant que l'enfant se dirige spontanément vers un livre inconnu. Le DRE est parfois vécu comme une injustice par les parents mais aussi par les lectrices, qui ne comprennent pas toujours pourquoi tel enfant sera écarté alors qu'il semble en avoir besoin. Enfin, peut-être y a-t-il un hiatus entre les textes, qui mettent la famille au centre du dispositif, et les moyens importants que suppose une démarche responsable envers les familles.

LES SÉANCES DE LECTURE

DES MÉTHODES SPÉCIFIQUES AU PRE ?

Personne ne demande aux acteurs sociaux de bouleverser leurs habitudes à chaque nouveau volet de la politique de la ville, et beaucoup d'associations avaient déjà élaboré des méthodologies assez précises bien avant la réussite éducative. Il est fréquent qu'une action lecture se retrouve d'une année sur l'autre financée par le PRE alors qu'elle l'était par un autre dispositif : « *Sur la lecture, d'une manière générale les actions sont portées par le centre social de la commune. Il n'y a pas de financement propre, c'est officiellement du CUCS, mais l'animatrice de l'atelier du matin est financée dans le cadre du PRE. Ce sont des financements croisés* », explique une lectrice. Parfois, ce surplus de financement aide à développer effectivement d'autres actions, comme chez Saute-Frontière : « *Sur 2008, nous n'étions pas à proprement parler dans un contrat de réussite éducative, mais nous le serons l'an prochain sur un autre territoire avec la même action. Les crédits de la réussite éducative nous permettent d'ajouter du hors-temps scolaire, des poèmes qui vont jusqu'à la mise en voix des textes, donc une lecture à haute voix, avec des comédiens et musiciens.* » Le PRE est donc ici l'occasion de poursuivre une action existante, en y ajoutant des éléments propres à en renforcer la pertinence. Même cas de figure à la médiathèque d'Achères, où travaille Christine Indart : « *les clubs lecture sont une initiative de la ville, et n'ont d'existence que quand les enfants viennent à la bibliothèque. Avant la réussite éducative, on avait d'autres actions, mais pas organisées sous forme de clubs, de façon aussi régulière.* » Chez ALICE Aquitaine, la lecture se fait généralement sans commentaires, « *sauf dans le cadre du PRE, où nous aimons échanger et parler autour du livre. Et c'est vrai que le choix de livres se fait de façon un peu moins spontanée, plus diversifié, avec un intérêt porté au vocabulaire. Lorsque ce sont des livres d'images, nous les sollicitons davantage, en leur posant des questions. Mais nous ne travaillons pas vraiment différemment. On essaie d'être au plus proche de chacun.* »

ON NE LIT PAS N'IMPORTE OÙ

Toutes les lectrices insistent sur l'importance du lieu où se déroulent les séances. C'est vrai pour l'aménagement du local proprement dit, mais également pour le bâtiment lui-même. Ellen Aquette, coordinatrice du PRE de La Madeleine (59), raconte : « *au tout début, nous avions des locaux municipaux, placés stratégiquement, vraiment au cœur des trois quartiers qu'on touche. Mais c'était au premier étage, donc pour y venir avec les poussettes, c'était difficile. Et puis comme ce local jouxtait le CCAS, il était identifié « action sociale », donc c'était moins attrayant, moins chaleureux par la force des choses. Et cela freinait pas mal en termes de fréquentation.* » Depuis, les séances se sont déplacées dans un autre bâtiment, certes préfabriqué mais dont la neutralité convient davantage aux parents comme aux lectrices. On ne peut pas parler d'un confort extrême, mais le local est vaste, et les enfants se plaisent sur le grand tapis posé au milieu de la pièce.

Le calme et le confort, deux des conditions nécessaires au déroulement d'une bonne séance de lecture, ne sont pas toujours idéaux. À Lannion, Sandy Lepinois travaille dans un local d'animation dépendant de la mairie, et constitué de deux appartements contigus : « *Si j'avais plus de place, ça ne serait pas mal. C'est très petit, chez nous. Pas tant en terme de surface, mais la pièce qui est censée être calme sert à d'autres usages, les gens vont et viennent, il y a toujours du passage. Ce n'est pas un endroit où les enfants peuvent se poser calmement.* » Beaucoup insistent sur cette nécessité d'un lieu « à part », d'un endroit « privilégié », voire « hors du temps ».

En Eure-et-Loir, les PEP ont mis en place le projet « Les parents, l'école et le livre ». Les parents sont invités dans l'école une fois par semaine, à 16h30 à la sortie de la classe. L'intervenante s'installe avec le groupe de parents avec les enfants, dans un coin convivial, confortable, chaleureux. On sert du café, du jus d'orange et du quatre-quarts. Après la séance, qui dure d'une demi-heure à trois-quarts d'heure, les enfants repartent chez eux avec le livre, qu'ils gardent la semaine. À la fin du cycle de 6 semaines, le livre leur est offert, et un nouveau groupe de quatre parents/enfants prend leur place.

Marine Delas, lectrice à Limay (78), se félicite d'avoir emménagé dans une médiathèque flambant neuve de 2000 m². *« Avant nous lisions dans la bibliothèque municipale, un lieu assez confiné et étroit. L'ouverture de la médiathèque a marqué un passage, parce qu'énormément de gens sont venus la visiter. Nous lisons dans une sorte de petite fosse située dans l'espace jeunesse, il y a beaucoup de monde partout, ce n'est pas fermé. Les enfants sont assis par terre sur des coussins et des tapis. La séance dure environ ¾ d'heure. On commence par les histoires pour les tout-petits, dont l'attention est d'à peu près ¼ d'heure. Et on finit par les histoires pour les grands. Jusqu'à maintenant on s'en tirait, mais ça devient inconfortable de mélanger les petits et les grands, donc nous allons faire des tranches d'âge pour que chacun y trouve son compte. On est une équipe de 5 personnes en jeunesse, et on fait tout ensemble. »*

« Beaucoup de choses mériteraient d'être améliorées, notamment au niveau des locaux, se plaint une intervenante. Heureusement, une extension du centre social est programmée, ainsi qu'une réhabilitation des locaux. Et un relais-habitant, tout ça financé par le CUCS et l'ANRU. Ça nous permettra de recevoir les familles dans de meilleures conditions. »

Nombreuses sont les actions où un goûter est proposé aux parents avant ou après la séance de lecture. Tout est fait pour donner une impression de confort et de bien-être, comme le décrit Estelle Bardet, conceptrice de l'action lecture à Lucé : *« un des buts de l'activité est de rapprocher les parents des enseignants. Tout se passe dans l'école, avec autant que possible un accueil conjoint par l'enseignant et un animateur. C'est un vrai accueil, qui fait partie intégrante de l'activité. On prend le temps, on serre la main, on se sourit, on prend un thé ou un café. Du coup on partage un peu tout et rien à cet instant. On a aussi un petit temps en fin d'atelier où on discute de comment ils ont vécu l'atelier, toujours dans le but de valoriser les parents et qu'ils prennent confiance en eux. »*

Lorsque les séances de lecture ont lieu dans l'école, cela peut se passer dans la pièce qui sert de bibliothèque, ou dans une salle de classe. Selon les projets, la séance peut se dérouler en temps scolaire ou après la classe. Parfois, elle a lieu le matin, notamment lorsque le but de l'action est de toucher les parents. Ceux-ci sont alors « captés » au moment où ils déposent leur enfant à l'école.

De façon prévisible, le lieu choisi colle au plus près des objectifs de l'action. Lire à l'école permet de rapprocher les parents du milieu scolaire, lire dans une médiathèque permet de familiariser enfants et parent avec ce lieu étrange, de même que dans plusieurs cas, lire au centre social correspond à un désir de sortir les enfants de l'école afin de créer des conditions propices à une lecture-plaisir, complètement déconnectée des impératifs propres à l'univers éducatif.

La nature même des interventions — des temps très courts pour s'adapter aux enfants, dont la concentration et l'attention ne sont pas élastiques, des lieux souvent éparpillés — induit de nombreux déplacements. *« Cela suppose une organisation importante au niveau du service. On est toujours sur la route, il faut arriver à l'heure. Et pour les réunions d'équipe, c'est pareil : il faut revenir sur place, souvent en fin de journée... Il faut planifier le plus possible. Fin juillet, nous faisons le calendrier de 2008-2009. Mais la grosse difficulté avec les nouvelles mesures, c'est qu'avec les trois heures détachées, les instituteurs vont intervenir sur les mêmes créneaux horaires que nous. Cela suppose une grande rigueur, pour qu'on puisse caler et absorber ça sur toute une année. »*

EN CLASSE OU HORS-CLASSE ?

À l'instar de certaines de ses collègues de *Lis avec moi*, Élisabeth Dubois intervient à la fois en groupe complet, dans la salle de classe, puis auprès de petits groupes d'enfants « repérés », en compagnie des parents. « *Ce sont deux moments différents. Dans la classe, ils partagent une même émotion avec un grand groupe et leur maîtresse... Mais comme ce sont des enfants qui ont des difficultés, ils ne s'expriment pas forcément dans ce groupe. Disons qu'ils seront plus réservés, mais qu'ils verront les réactions des autres, et ça c'est stimulant. Tandis que quand je les prends à part, dans un moment rien que pour eux, en petit groupe, cela me permet d'être à l'écoute de leurs problèmes. De mieux repérer leur comportement et d'essayer de les comprendre. La semaine dernière, l'un d'eux m'a dit je ne sais plus à propos de quel livre, un enfant m'a dit « mon chien est mort, je l'ai tué avec un couteau ». Au final, d'après ce que j'ai compris, le chien avait été malade, et le papa l'aurait tué. Mais ça a dû être tellement violent pour lui qu'il a éprouvé le besoin d'en parler. En grand groupe, ces émotions là sont noyées dans la masse. Parce que dans la masse, un enfant qui ne dit rien va passer inaperçu. Je ne suis pas investie d'une mission, je ne suis pas assistante sociale, mais le coup du chien par exemple, on s'est arrêté dessus, on a creusé un peu, et je suis sûr qu'on y reviendra, parce qu'ils reviennent au travers des livres sur des tas de choses. Tant qu'ils prennent le livre, c'est que le livre apporte une réponse, parce qu'ils ont des questions en eux pas encore évacuées. Le petit groupe permet un travail beaucoup plus en profondeur sur l'enfant, ses relations, ses soucis, ses questions. »*

Quel est le nombre optimal d'enfants dans un groupe ? Dans l'idéal, d'après les entretiens, il se situerait autour de cinq ou six enfants. Parfois moins. Nathaëlle Gabet, référente DRE à Caudry dans le Nord : « *Le projet a été monté à 50% avec des enseignants, un coordinateur, des personnes du centre avenir jeunes... On a souhaité avant tout que ce ne soit pas du collectif, mais du semi-collectif. C'est-à-dire que dans les ateliers, même s'il y a plusieurs parents et enfants, on ne fait pas de grands groupes, ce qui permet de consacrer davantage de temps à chacun, et on va de plus en plus sur de l'individuel, du sur-mesure. Même s'il y a un atelier qui ne fonctionne qu'avec un enfant, ce n'est pas un souci. »* À Lannion, Sandy Lepinois s'adapte autant que possible à la difficulté des enfants : « *le nombre dépend des classes, du niveau et des lacunes. Avec ceux qui ont plus de mal, on tâche de faire de l'individuel ou à deux. »*

Quant à la durée des séances, tout le monde s'accorde à reconnaître que la concentration des enfants baisse après une demi-heure. « *À Arras, je faisais des séances de deux heures, note Marie-Françoise Ten, de Lis avec moi. Il y avait un temps d'accueil des parents, une lecture commune, puis tout le monde se répartissait dans la salle et les parents lisaient aux enfants. À Liévin, c'étaient des séances d'une heure. C'était une maternelle, et je dois dire qu'une heure, surtout après la classe, c'est quand même assez long. »*

CHOISIR LES LIVRES

Si les associations disposent presque toujours d'un fonds propre, renouvelé régulièrement, d'autres structures font appel à des partenariats. À Fumay, dans les Ardennes, la coordinatrice Clarisse Branciot travaille avec la banque de prêt départementale, qui permet de renouveler régulièrement le stock de livres, « *mais aussi avec l'association Ricochet, de Charleville, qui est en lien avec les libraires et éditeurs, et qui reçoit donc pas mal de bouquins avant même leur sortie dans le commerce. »*

Chez ALICE Aquitaine, raconte la coordinatrice Hélène Bottaro, « *une partie du fonds a été choisi par les lectrices et acheté exprès pour le dispositif. L'autre partie est constituée du fonds de l'association. Il y a beaucoup de souplesse dans les séances, l'idée c'est de renouveler, de ne pas tourner en rond avec les mêmes livres, mais de garder ceux qui font partie du top 5. Par exemple Top-model (aux éditions du Rouergue), plaît beaucoup aux petites filles, une lectrice a même dû l'enlever de sa valise ! »*

Même son de cloche chez cette autre lectrice : « *Il y a un fonds de livres avec lequel je me promène tout le temps, parce que les enfants me le réclament à chaque fois. Je n'ai pas intérêt à les oublier.* »

Qu'est-ce qui fait un bon livre ? Il n'y a bien entendu pas de réponse toute faite à cette question. Mais cette professionnelle évoque « *le contenu, le propos, la façon dont on adresse le message, plusieurs niveaux de lecture. Le fait qu'on ne prenne pas les enfants pour des imbéciles. Il faut aussi que nous ayons envie de les lire, qu'on y trouve quelque chose de nourrissant. Nous ne lisons que des livres qui nous plaisent, parce que nous pouvons les porter. Nous avons beaucoup de livres sans texte, avec des interprétations subjectives, différentes et variées, sur lesquels on peut faire des commentaires.* » Sylvie Joufflineau, de Lire à Voix Haute Normandie, fustige le « livre-médicament » : « *si on regarde à la FNAC, c'est simple, il n'y a que des livres à thème. J'y ai entendu une femme demander au vendeur « le chat de mon fils est mort, auriez-vous un livre sur la question ? ».*

Pour Sandy Lepinois, à Lannion, le critère de choix est plutôt l'originalité et la nouveauté par rapport aux habitudes acquises. « *Nous choisissons des livres qui les attirent, plutôt que ceux qu'ils peuvent voir à l'école. Le choix se fait avec l'aide d'une librairie de Lannion. Nous prêtons les livres aux enfants s'ils le souhaitent.* »

Élisabeth Dubois, lectrice à Lis avec moi : « *C'est à nous de choisir avec soin les albums. La petite Ogresse, c'est vraiment de l'imaginaire, mais le livre que j'ai lu sur la dispute, ils peuvent retrouver ça dans leur vie. Ils ne vont pas vous le dire, mais ils savent que s'il y a des cris, des mots, des choses violentes, on peut arriver à une réconciliation. Et j'étais bien contente de le lire aussi devant les mamans, parce que ce sont des messages pour tout le monde... Par contre, Aboie Georges, là c'est vraiment du délire ! Quand ils apportent leur idée sur ce qui c'est passé, moi je les laisse, je ne vais pas les corriger. Et chacun remarque des choses différentes. Ils ont le sens du détail, c'est incroyable. Ce que je leur demande parfois, c'est « lequel tu as préféré ? pourquoi ? » Ils ne savent pas trop d'ailleurs ! Moi je sais que les livres que j'aime, c'est qu'il y a un écho. Ou une surprise. Dans La revanche des lapins, par exemple, il y a toutes sortes d'interprétations. Par exemple, un enfant m'a dit « mais non, le lapin n'est pas mort, il faisait semblant ». J'adore les livres sans texte, parce que c'est un support excellent pour laisser parler l'enfant, lui donner la parole, qu'il se l'approprie dans un cadre de narration. On les écoute et c'est tellement rare. Certains expriment leur anticipation, aussi, ça permet de vérifier ses hypothèse... Donc voilà notre travail ! »*

Mal choisi, un livre peut être dangereux, et cela n'a rien à voir avec la loi sur les publications destinées à la jeunesse. Il est ici bien plus question d'une corde sensible que le livre pourrait faire résonner en chacun des enfants. Une corde à laquelle il vaut mieux ne pas toucher. Un danger moindre, mais réel, c'est celui qui menacerait la lectrice désinvolte, qui n'a pas préparé son intervention ou qui improvise. « *C'est toujours moi qui choisis les livres, d'abord parce qu'ici je ne sais pas sur quel livre je peux tomber, je ne veux pas me mettre en danger, il faut toujours connaître les livres qu'on va lire. Par contre, j'ai eu une carte de prêt offerte la médiathèque, et je peux toujours en emprunter ici. Les parents ne le savent pas, mais il y a toujours derrière les lectures un travail qui est proposé, une réflexion. Les gamins sont là pour plein de raisons, que ce soit la mémoire, le comportement, la parole, donc c'est là-dessus que nous devons travailler en tant que lectrices.* »

La longueur des histoires peut s'avérer un critère déterminant, tant l'attention des enfants est précaire. « *Je choisis généralement des livres qui vont me permettre de mettre en place une animation. En sachant que les enfants sont dans l'hyperactivité, qu'ils ont besoin de parler, et d'être nourris de mots. Beaucoup d'enfants, quand ils sont captivés par une lecture, ne parlent plus. Je choisis aussi mes livres en fonction du rapport texte / image, de la qualité des textes. Bien sûr, de temps en temps je lis une histoire qu'un enfant me rapporte, en expliquant aux mamans, « c'est normal que vous n'arriviez pas à lire ce livre-là, il est trop long, pas adapté à la lecture à voix haute ». Je privilégie toujours plusieurs petites histoires*

courtes qu'une histoire longue, dont je sais qu'elle ne tiendra pas. Ce sont des enfants fragiles au niveau de l'écoute.»

Pour Marion Ciréjce, de l'association Saute-Frontière, « *il ne faut rien imposer, on est toujours dans la séduction, il faut toujours les séduire, leur faire plaisir, que ça se passe bien, et qu'ils viennent en se disant « qu'est-ce qu'on va faire, lire, rencontrer aujourd'hui ? ».* Ils sont en attente de quelque chose qui va se passer, en plus de la lecture. »

Certaines lectrices proposent des albums sans texte, ce qui peut paraître paradoxal dans le contexte de la réussite éducative, qui privilégie le rapport à la langue écrite. Mais dans le cas où des parents participent à la séance, plusieurs lectrices soulignent l'importance de proposer ce type d'albums, « *pour ne pas mettre la maman en difficulté, car nous cherchons avant tout à valoriser la relation avec les parents. Et ça marche, certains enfants vont voir des mamans non-lectrices ».*

Pour Bernadette Huwart, de la médiathèque de Chartres, il est important que chaque enfant puisse s'approprier le livre, au sens propre : « *ce sont des livres qu'on prend dans nos collections, mais on va les acheter et chaque enfant aura son livre à lui, qui lui appartiendra. C'est quelque chose d'important. Quand on fait de la lecture à tour de rôle, on n'a qu'un seul livre. Donc ça passe bien pour celui qui lit bien, mais ça peut être vite barbant pour les autres s'il ânonne trop et qu'ils ne peuvent pas suivre. La séance d'après, on reparle du personnage, du scénario, on parle beaucoup de l'auteur, de l'illustrateur. On est pas du tout dans le scolaire. C'est très clair dès le début. Quand on aura les livres, je pourrai leur demander de lire quelques pages à la maison. »*

SORTIR DU CADRE : LA LECTURE ET AU-DELÀ

Si elles se déroulent souvent dans un milieu protégé, rien ne s'oppose à ce que les séances de lecture s'ouvrent sur l'extérieur. À Limay dans les Yvelines, les enfants conçoivent les affiches pour *l'Heure du conte* qui se déroule à la médiathèque. À Fumay, dans les Ardennes, des élèves de CM1 qui participent à un groupe d'accompagnement scolaire ont formé un comité de lecture. « *L'association Ricochet, de Charleville-Mézières, nous avait contactés, explique la responsable de l'action. Elle cherchait des bénévoles pour tester les livres. Nous avons pensé que le PRE serait une bonne occasion pour monter un comité de jeunes lecteurs ».* Les fiches de lecture critiques sont publiées sur le site web de l'association, qui se trouve être un centre de ressources important pour tout ce qui concerne le livre jeunesse. Une action analogue est mise en place à Lannion (Côtes d'Armor) avec le projet *Les livres ont des oreilles*. Ce prix littéraire thématique, attribué par un jury auxquels participent des enfants repérés dans le cadre du PRE de la commune, donne lieu à des publications dans la presse régionale.

Dans ces deux exemples, les enfants se retrouvent investis d'une véritable autorité de lecteurs, sanctionnée par la publication de leurs critiques, et par le fait que des adultes s'intéressent à leurs goûts littéraires. Cette sortie du strict cadre de la séance de lecture a sans nul doute un effet valorisant.

De la lecture à l'écriture

Plusieurs actions proposent aux enfants suivis de prendre la plume : « *en juillet, nous mettons en place un projet pour des enfants ciblés. Ils s'engagent sur quatre matinées, du mardi au vendredi, pour lire et découvrir des histoires, et en inventer une. Nous espérons qu'il y aura suffisamment de matière pour éditer un petit fascicule »*, explique Clarisse Branciot, coordinatrice du PRE à Fumay (08). Les ateliers durent une heure et demie, et comprennent des phases de lecture alternées avec des phases d'écriture collective. « *Nous commençons par découvrir le livre ensemble, et commencer l'histoire, puis les enfants proposent*

une suite, avant de découvrir la véritable fin imaginée par l'auteur. »

L'association Saute-Frontière, dans le Jura, invite des auteurs dans les salles de classe. « *Nous travaillons beaucoup sur le paysage. Les enfants sortent avec l'auteur dans la nature, prennent des notes dans leur petit carnet, et écrivent un texte intime, et vont choisir quelques phrases à donner à un texte collectif, « Carnet de bord des enfants du Pays du Lac ».* Un plasticien est intervenu sur la relation texte-image, et une soixantaine de livres d'artistes complètent les 300 tirages du livre, pour les écoles, bibliothèques et parents qui le souhaitent.

Lecture et musique

La lecture proprement dite est très souvent associée à d'autres activités. « *Les chansons et comptines ont beaucoup de succès, elles permettent de ritualiser* », explique Hélène Bottaro de l'association A.L.I.C.E., à Bordeaux. « *Les enfants sont très jeunes, et la petite chanson qu'on reprend tous en chœur a toujours beaucoup d'importance.* »

Une lectrice de l'association *Lis avec moi* raconte qu'au début de l'action, les séances se partageaient entre lecture et éveil musical. « *Les mamans venaient au départ plutôt pour l'atelier d'éveil musical. Mais très vite les enfants ont dit « maintenant c'est les lectures avec les mamans. Je faisais des lectures communes, mais au bout de deux ou trois séances, les enfants ont voulu venir sur mes genoux. Comme j'avais huit enfants, ça a donné huit lectures communes, avec chaque fois un enfant différent sur mes genoux ! Ensuite c'étaient comptines et jeux de doigts, puis manipulation d'instruments de musique. On terminait avec les lectures individuelles, en compagnie des mamans. En fait, très vite, les enfants ont zappé la musique. Et les mamans ont vraiment découvert que les enfants aimaient les livres. Certaines se sont découvert une passion, elles se mettaient dans un coin à lire, elles étaient rayonnantes... »*

Des jeux autour du livre

Christine Indart, lectrice à la médiathèque d'Achères (Yvelines) a élaboré pour sa part des jeux de mots croisés à partir des albums ou des revues lus au cours des ateliers : « *chaque enfant est abonné à une revue, Mes premiers j'aime lire, et la reçoit sous pochette plastique à son nom. En début de mois, une séance est consacrée à la découverte de la revue, avec lecture de l'histoire principale, et des jeux qui l'accompagnent (devinettes, charades, etc.). J'explique les mots compliqués et les inscris sur un petit papier, qui est mis dans un pot de confiture. À la fin de chaque séance, chaque enfant pioche un petit papier, et le but du jeu est d'être capable de donner la définition du mot pioché. Et en général ils y arrivent très bien. Les séances suivantes sont placées sous le signe d'une thématique qu'on exploite tout au long de l'année. Par exemple moi j'ai choisi les parodies de contes, les albums détournés : le gentil loup et le chaperon rouge insupportable, etc. Il y a plein de jeux autour des albums : il faut que ça reste du plaisir. C'est là qu'on voit que certains enfants qui paraissaient incapables de se concentrer peuvent répondre aux questions.* »

Nouvelles technologies et littérature

Démarche assez originale dans un univers presque entièrement tourné vers l'objet livresque, les ateliers mis en place par Christian Jacomino, de l'association *Voix Haute* à Nice, font la part belle aux nouvelles technologies, avec des jeux de mémoire et des lectures à plusieurs voix. « *Ce qui nous intéresse c'est le ludique, l'oral, sûrement pas de faire du soutien scolaire acharné. Il est évident qu'un enfant qui est en échec scolaire avec ses professeurs, nous n'allons pas le faire revenir à 17h pour lui faire rendre gorge. Il ne faut pas se raconter d'histoires : il n'y a pas une solution miracle de la lecture à haute voix qui viendrait résoudre tous les problèmes. Alors cela suppose la création d'un espace d'échange et de parole. Les nouvelles technologies, l'emploi du vidéoprojecteur et du grand écran, servent à structurer un espace collectif, mettre*

des enfants debout, dans une attitude de jeu, de décontraction, de théâtre, et de les faire lire, parler, commenter ensemble. Il faut que le texte soit un support. Je ne centre pas mon action sur l'objet livre. Le culte du livre a conduit à des situations désastreuses. Si on aime les livres et qu'on est un lecteur autonome, on n'a plus besoin d'aide. Défendre la lecture à haute voix, c'est dire que la littérature c'est merveilleux, mais c'est dire en même temps que la communication entre les individus est toujours beaucoup plus importante que la littérature. L'emploi des nouvelles technologies bouge beaucoup les gamins, et aussi les jeunes animateurs, qui ont eux-mêmes eu des difficultés avec l'école ou la culture française. Quand on les met dans un espace où il y a de la vidéo, où on est debout, où il y a du son, un peu de technique, on n'est plus dans une référence au classicisme. Et ça tout de suite ça marche beaucoup mieux. Le seul problème c'est qu'il faut trouver des scénarios utilisant des nouvelles technologies, mais de façon collective. il ne faut pas enfermer l'enfant tout seul devant un écran d'ordinateur. Tout se fait oralement et ensemble. »

Sandy Lepinois, qui anime des ateliers lecture au CLSH de Lannion, décrit l'action menée dans le cadre du PRE local, qui montre bien l'inventivité des lecteurs : *« Dans le cadre du prix Chronos et du prix « Les livres ont des oreilles », on organise pas mal de lectures, soit par des animateurs soit par les enfants eux-mêmes. Il y a aussi des lectures-relais : un enfant lit une page, l'autre la suivante, etc. Il y a les grands qui lisent aux petits aussi. Il y a aussi les relais-contes : on part du principe que pour que l'histoire soit attrayante pour les enfants, il faut que l'animateur connaisse bien l'histoire. Donc chaque animateur en choisit une ou deux maximum, s'imprègne de l'histoire, trouve des petites choses à faire autour, et chacun se met dans une petite salle, et ce sont les enfants qui se déplacent d'un animateur à l'autre. Quand il fait beau, on peut le faire dehors, dans l'herbe, etc. Sinon, on fait des balades littéraires : on s'arrête dès qu'il y a un petit coin d'herbe. On va à la plage, aussi, et on y emporte des malles de lecture. Ce sont surtout les animateurs qui choisissent les histoires. Dans le cadre des prix, comme « Les livres ont des oreilles », les sélections se font également par les enfants qui le veulent. »*

PROPOS D'UNE LECTRICE À DES PARENTS À L'ISSUE D'UNE SÉANCE DE LECTURE EN TEMPS SCOLAIRE :

« Ils ne se lassent pas ! Mais c'est parce que je reviens sur les choses, j'essaie aussi de faire fonctionner leur mémoire. Prendre appui sur les images pour se souvenir. Savoir raconter... On est toujours pressé, avec les enfants, on leur dit toujours « fais ci, fais ça, lave-toi les mains, viens à table »... mais on n'a pas le temps de les écouter raconter. Donc chaque fois que vous pouvez, dites à votre enfant : « raconte-moi, qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui à l'école ? » Au début, il ne va rien vous dire, il ne saura pas. Donc vous voyez, c'est pour les entraîner à raconter, parce que mettre les choses dans l'ordre, c'est important pour la lecture. On ne le perçoit pas comme ça, mais nous faisons tout ça dans ce but là. Vous, ça vous montre un peu tout ce que votre enfant est capable de faire, ce à quoi il s'intéresse, et ce qu'on lui demande aussi en dehors de la maison. Parce qu'on ne se rend pas toujours compte de tout ce que les enfants peuvent donner, et de ce que les autres leur demandent. Voir son enfant autrement c'est important. On dit qu'il faut lire des histoires aux enfants le soir, mais souvent des mamans me disent « ah ben moi de toute façon il ne m'écoute pas ! ». Dans la mesure où ils restent raisonnables, ils faut leur permettre de bouger. Mais tout cela c'est pour vous montrer que ça leur plaît, quand même. Je sais bien que le rôle de maman ne se limite pas à ça, mais si de temps en temps vous pouvez leur raconter une histoire... Quand je prépare ma caisse, je fais un compte-rendu en rentrant. J'écris les

nouveaux livres que j'ai présentés, et je les mets de côté pour la semaine d'après. Aujourd'hui, vous voyez, ils m'ont redemandé des livres. C'est bien parce qu'ils sont allés vers vous aussi. Ils attendent beaucoup des mamans. Nous avons tous des voix différentes, vous ne racontez pas comme moi. Et quelquefois ils viennent à moi avec un livre, et ils s'en vont voir une autre personne avec le même livre. C'est aussi pour vérifier les mots. C'est pour cela qu'il est important de lire, pas de raconter mais bien de lire les livres. Parce que l'enfant il sait qu'un mot écrit c'est un mot. Donc s'il y a écrit « crêpe », il n'y a pas écrit « râteau ». Et c'est important pour développer la lecture après. Bien sûr il y a aussi le plaisir d'entendre une autre voix. Mais votre enfant pourra d'autant plus imaginer que vous lui aurez lu des histoires. Car s'il n'en connaît pas, ça ne va pas lui parler. C'est aussi pour cela que c'est important de le laisser tout seul de temps en temps. Lui, dans sa tête, il va remettre ensemble des bribes de choses qu'il a entendues. On nourrit l'imaginaire en lisant des histoires. Vos enfants aiment se raconter des histoires. Et ils ont leurs préférences. Il y a des histoires que moi j'aime bien, et qui ne passent pas chez eux. Ils ont vraiment leurs goûts, et il faut respecter ça. »

En résumé

La séance de lecture suppose un lieu adapté, confortable et peu bruyant, condition nécessaire à une écoute attentive et des échanges privilégiés entre lecteur et auditeurs. Ménager des instants conviviaux, souvent accompagnés d'un café ou d'un goûter, est un bon moyen pour échanger librement avec les parents. Un nombre d'enfants réduit à 5 ou 6 et une durée de 45 minutes semblent constituer la séance idéale, même si chacun adapte en fonction des moyens alloués, du niveau des enfants, ou de ses capacités propres. Le choix des livres peut être facilité par des partenariats (Bibliothèque départementale, libraires locaux). Lorsque c'est possible, le prêt aux enfants à l'issue d'une séance permet de faire entrer le livre dans le cercle familial. Enfin, les lectures débouchent parfois sur d'autres activités : écriture, jeux, arts plastiques, sorties et lectures en plein air, etc. Ces activités annexes permettent d'en savoir plus sur les enfants, tout en les valorisant.

LES PARENTS

ASSOCIER LES PARENTS ET LES FAMILLES

Estelle Bardet (Lucé, 28) : « Je pars du postulat que tout le monde est capable. Il est important de montrer aux parents que même s'ils n'ont pas de romans à la maison, qu'ils ne lisent pas le journal, ils peuvent tout de même favoriser une bonne scolarité de l'enfant, en montrant qu'on a besoin de la lecture au quotidien. Parce que lorsqu'on a compris que c'est utile, on a un peu plus de cœur à l'ouvrage. Cela ne suffit pas, mais c'est déjà un grand pas en avant. Et si on peut aller plus loin : pourquoi ne pas leur donner l'envie, à eux mêmes, de lire des livres de littérature jeunesse avec leurs enfants, même si c'est un tout petit bout, même si ce n'est qu'une fois par semaine ? »

Tous les prétextes sont bons pour attirer les parents, afin que la séance de lecture ne se transforme pas en séance de garderie. Certains vont même plus loin, et forment des « parents-lecteurs », comme Alice, de l'association *Lis avec moi* : « À Calonne-Ricouart, il y a un DRE où on fait de la formation pour les mamans lectrices, des ateliers répartis sur deux lieux. Les mamans en ont vraiment besoin. C'est en temps scolaire, et avec des financements croisés CUCS-DRE. » Zeïma Hamnache, d'A.C.C.E.S., explique que ce sont les parents eux-mêmes, du moins les plus mobilisés, qui servent de relais de transmission auprès des autres parents qui en expriment la demande.

Dans certaines villes, c'est la géographie qui pose problème et notamment l'implantation du centre social où se déroulent les séances de lecture : « on voit certains parents de façon incidente, mais ils n'ont jamais été conviés au projet de lecture. C'est aussi parce que le centre social est assez retiré de la ville, et que le ramassage se fait en bus, en s'arrêtant sur différents quartiers de la ville. »

Émilie Leroux, coordinatrice du PRE de Lucé / Mainvilliers, pointe la difficulté d'impliquer des familles qui ne parlent pas ou peu le français, et dont certaines sont analphabètes. « Si on pouvait améliorer les choses, il y aurait donc un gros travail à faire auprès des familles, surtout sur Mainvilliers, où nous ne les voyons qu'un vendredi par mois. »

Même difficulté de mobilisation à La Madeleine (59), exprimée par la coordinatrice Ellen Aquette : « L'élément moteur, c'est l'investissement et la participation des parents. Ils sont conscients du bien-fondé de l'action pour leur enfant. Mais ils sont parfois difficiles à mobiliser. Certains parents ont retrouvé une activité professionnelle, d'autres ont le reste de la fratrie à gérer. Tout cela n'est pas évident. Quand les enfants sont petits, ce n'est pas un problème, mais dès qu'ils sont en primaire, ça devient délicat. cela se ressent sur la participation : sur nos actions lecture, on est à une petite vingtaine de familles inscrites, mais seulement cinq viennent régulièrement. »

À Perpignan, les lectrices de l'association 3 Petits tours ont accueilli une maman et son bébé de 5 jours au sortir de la maternité. À Lucé, Estelle Bardet a été confrontée au problème des fratries. Finalement, elle accepte à contrecœur un frère ou une soeur, à la condition qu'ils soient scolarisés. Mais sa réticence à accueillir d'autres enfants que ceux normalement prévus est véritablement une question de principe : « cela nous dérange un peu, parce qu'il faut vraiment cette intimité entre l'enfant et son parent. C'est ce temps de « rien que pour moi tout seul » qui permet de faire du livre un objet affectif. Même deux parents et un enfant, c'est embêtant, car dans un trio il y en a toujours un qui trouve moins sa place. C'est vraiment une histoire de duo. Pour moi, ce qui va aider l'enfant à avoir du plaisir à lire, et devenir lecteur, c'est bien

le fait d'avoir eu un moment, des moments, où mon parent me consacre un petit peu de temps, rien qu'à moi, tout seul, à la maison ou ailleurs, à lire une histoire, et du coup prendre du plaisir à être ensemble, même si ce n'est que cinq minutes. »

Il faut du temps pour que les parents apprivoisent l'objet livre. Mais pour Ellen Aquette, coordinatrice à La Madeleine (59), *« En deux ans, des liens se sont tissés avec le livre d'une manière incroyable. Au départ, l'intérêt était porté sur l'enfant, mais maintenant les mamans s'intéressent aux livres pour elles-mêmes. Elles réagissent, font des commentaires, etc. »*

Réussir à toucher les parents tient parfois de la gageure. Clarisse Branciot, coordinatrice et référente familiale à Fumay (08) témoigne : *« cela varie beaucoup, certains parents se sentent très vite impliqués, voire évoluent au fur et à mesure de l'accompagnement, ont une véritable reconnaissance vis-à-vis de mon travail, n'hésitent pas à m'interpeller. Et puis d'autres acceptent de rentrer dans le dispositif, mais attendent que le temps passe. On a énormément de mal à les impliquer. Cela dépend aussi beaucoup des difficultés de départ. Quand ce sont des problèmes scolaires, c'est plus facile. Quand ce sont des problèmes comportementaux voire de primodélinquance, là les parents sont beaucoup plus en retrait, dans le déni, ils essaient d'échapper à une remise en question. Ça touche aussi les primaires, puisque certains sont suivis par des éducateurs de la PJJ. Pas forcément des choses très graves, mais c'est quand même significatif. »* Le contexte particulier de Fumay explique peut-être certains comportements. Les pères sont quasiment invisibles, dans la mesure où beaucoup d'entre eux travaillent sur des chantiers en région parisienne, et ne reviennent que le week-end, voire tous les quinze jours. La coordinatrice les rencontre essentiellement en début d'année, car ce sont eux qui se chargent des démarches, inscriptions, etc.

FAIRE ENTRER LES PARENTS À L'ÉCOLE

Inviter les parents lors des séances de lecture est souvent un moyen détourné de les attirer dans l'école, un lieu où tous n'ont pas l'habitude de mettre les pieds, et qui évoque souvent de mauvais souvenirs. Estelle Bardet, des PEP 28, explique que la mairie de Lucé avait constaté un manque de relations entre parents et enseignants : *« C'était plus flagrant chez les primaires, car chez les maternelles les enfants viennent obligatoirement avec un adulte. Dans une de nos écoles, la configuration des lieux empêchait les parents d'entrer en relation avec les enseignants : des escaliers, plusieurs étages, un nombre de personnes extérieures à l'école à ne pas dépasser à cause du plan vigipirate, etc. Donc les parents refilaient le gamin à l'entrée et repartaient tout de suite. Sans compter que pour la plupart ils ne sont pas forcément à l'aise avec l'école, ils y ont parfois de mauvais souvenirs. »*

Dans le Nord, une coordinatrice explique qu'elle a « fait son marché » entre plusieurs associations, pour choisir celle qui privilégiait le rapport avec les parents : *« Pour la lecture ou le conte, il y avait plusieurs associations. Mais très peu se sont proposées pour accompagner les enfants avec leurs parents. Certaines associations m'ont même dit qu'en faisant cela je pouvais même mettre en difficulté les parents, que je pouvais leur renvoyer les humiliations qu'ils avaient pu subir dans le milieu scolaire. »* Cette crainte très souvent exprimée correspond à la vision de l'école comme d'une institution coercitive (une vision d'ailleurs compréhensible pour des parents qui ont passé leur scolarité à l'étranger) . *« Il y a un énorme boulot de formation à faire, avance une responsable associative. L'école est trop souvent le lieu de la contrainte, c'est très fliqué, hyper scolaire. Les gens ne savent pas comment faire avec ces familles-là. J'ai vu une enseignante sauter sur un couple de parents hyper timides : « ah, enfin, je vous tiens ! ». Mais c'est n'importe quoi : ces parents ne reviendront jamais ! Les choses avaient été fort mal préparées en amont, avec une méconnaissance totale. Au contraire, nous nous efforçons de mettre à profit le temps scolaire pour organiser des goûters festifs, dans le but de faire venir les parents. Il n'y a aucun repérage, chaque parent est invité. »*

Les interventions en temps scolaire ou péri-scolaire permettent de mieux toucher les parents. « *Le gros dilemme*, explique Dominique Veaute (Livre passerelle), *c'est que c'est le samedi matin qu'on rencontrait les parents.* » Or cette matinée est désormais supprimée. De l'avis d'une autre lectrice, « *il nous arrive d'intervenir pendant le temps scolaire, mais cela se fait en douce* ». Juliette Campagne (*Lis avec moi*) voit là une contradiction : « *on nous dit que les parents sont primordiaux dans le dispositif, mais on nous contraint à rester hors-temps scolaire !* »

UNE RELATION FRAGILE

Giovanna, lectrice à Lis avec moi (59) confirme. Selon elle, les parents viennent au départ parce qu'ils sont obligés. Ce n'est qu'ensuite qu'ils acceptent d'écouter les histoires. Mais cette relation fragile qui s'installe peut parfois dériver : « *la difficulté, c'est qu'avec les parents, on rentre vite dans une relation d'adulte. On dépasse l'objectif des livres. Les parents nous emmènent vers des choses qui ne sont pas de l'ordre de ce qui se passe avec l'enfant. Ça fait partie des limites. On ne peut pas tout mettre dans les bilans.* »

Même son de cloche chez sa collègue Rafaëlle Rudent : « *Le problème, c'est qu'on se retrouve avec des tout petits groupes, et que des choses se passent, du domaine de l'affect, des choses qui se disent dans des petits groupes de paroles, qui sont dures à gérer. J'ai eu ce problème là à Fourmies par exemple. Pour la lectrice, qui est longtemps avec eux, ces adultes en grande demande, c'est dur. Les rapports affectifs évoluent très vite. C'est une chose à laquelle je n'étais pas préparée. Ce n'est pas un effet négatif, mais c'est déstabilisant. Quand on raconte une histoire, on est dans la souplesse, la bienveillance vis-à-vis du public, alors forcément cela amène à ce que les gens nous racontent plein de choses. On entre dans une autre relation.* »

SUR DES ŒUFS...

Témoignage de Rafaëlle, lectrice à Lis avec moi (59), à l'issue d'une séance de lecture dans la médiathèque de Caudry : « À aucun moment, on n'a demandé aux parents de lire. Ils venaient simplement écouter des histoires avec leurs enfants. Peut-être que si l'action est reconduite, on arrivera à mettre en place des parents-lecteurs, mais ce n'est pas le but du jeu. Le but du jeu, c'est de les sécuriser dans leur rôle d'écoute, et d'accompagnement de leur enfant, sans violence. Chez la famille N. par exemple, on doit travailler cette question de la violence. Mais mon rôle n'est en aucun cas de leur lire des livres sur la violence, même s'il y en a de très chouettes, comme *Papa Loup*, ou *Maman Colère*. Nous ne devons pas devenir des assistantes sociales. Par contre, dans les histoires il y a de la violence, par exemple *Grand-Père Sucre* et *Grand-Mère Chocolat*. Après, on fait très attention, avec Nathaëlle, la référente familiale, sur le vécu des familles. Par exemple il y a un papa qui venait tout seul, je n'allais pas commencer à lui lire des histoires spécifiquement sur les mamans, parce que sinon ça allait repointer des choses. Travailler avec des adultes, pour beaucoup de gens, ça pose problème. Moi je le prends comme un moment de partage. On n'est pas là pour montrer la bonne parole. S'ils ont envie de raconter un livre, qu'ils y aillent ! Une maman m'a dit « mais vous lisez tellement bien ». Je lui ai répondu « non, c'est juste que je le connais par cœur, ce bouquin. Si je vous donne un livre, et que vous le lisez 500 fois, vous verrez que vous le lirez aussi bien que moi ! ». Mais ce sont des relations hyper fragiles. Par exemple, chez la maman de F., on voit bien que l'implication baisse. Elle n'avait raté aucune

séance, sauf la semaine dernière. Et aujourd'hui, elle est restée très en retrait. Et nous aussi on peut être mis en difficulté, particulièrement sur des lieux où on intervient sur un temps court. On essaie de faire des choses, et puis on se dit « on ne les verra plus », soit parce que ça va changer de créneau d'âge, et on ne verra plus les enfants, et du coup on a l'impression, pas de les abandonner, mais elles sont tellement dans le besoin affectif, elles ont besoin d'être entourées, ça c'est sûr. »

LE FACTEUR TEMPS

Le premier facteur pour impliquer les parents, c'est le temps qui leur est consacré. Selon Rafaëlle Rudent, qui intervient à Caudry dans le Nord, « dans le PRE où je travaillais l'an dernier, on était sur trois lieux différents, avec deux lectrices en même temps. C'était un travail énorme, trop gros pour la structure mise en place, la référente ne pouvait pas suivre toutes les familles. Ici, il y a moins de familles ciblées mais plus en profondeur, avec un travail de terrain primordial. Il faut aller les voir tout le temps. J'en ai parlé avec le maire, mais concrètement, les heures passées avec les familles, pour les politiques, ne sont pas forcément nécessaires. Il faut que les élus, les têtes pensantes, prennent en compte tous ces à-côtés. »

La référente familiale Nathaëlle Gabet est pourtant chargée de suivre 120 familles, et avoue qu'elle ne leur consacre pas suffisamment de temps, « mais là, je ne peux pas faire plus ! Si je reste un moment sans aller les voir, elles me le reprochent, à juste titre. C'est important pour elles. Mais une personne pour tant de familles, c'est mission impossible. J'ai l'impression de faire le boulot de deux, voire trois personnes. » À La Madeleine, où la situation est comparable, la coordinatrice reconnaît que « c'est une grosse charge de suivre les familles. Même si en termes de territoire, nous ne sommes présents que sur trois quartiers, soit sept écoles plus le collège, avec une petite centaine d'enfants inscrits sur le PRE. Il y a des familles que je vois quasiment toutes les semaines. Mais pour les autres, je ne peux les toucher qu'une fois par trimestre, au moins par téléphone ou par courrier. »

Soulignons que dans les cas où la présence des parents n'est pas requise lors des séances, le lien peut se faire avec les familles de façon indirecte. « Les parents ne s'impliquent pas dans les séances, mais par notre travail propre à A.L.I.C.E., il y a du lien social qui se crée indirectement. Ma collègue intervient en PMI et en bibliothèque, donc elle retrouve les grands frères, les mamans, des enfants qu'elle suit en PRE. Donc indirectement elle fait le lien avec les familles. » On retrouve là une situation caractéristique des associations bien implantées sur un territoire, qui côtoient parfois quasi quotidiennement les enfants, y compris pendant les vacances scolaires.

En résumé

Même s'il est difficile de les attirer, le fait que les parents participent aux séances de lecture présente un intérêt certain. En ménageant des temps de lecture avec parents et enfants, on peut faire du livre un vecteur d'apaisement, de parole et de dialogue, ou même de simple contact physique (il n'est que de voir une mère se retenir de frapper son enfant pour mesurer à quel point ces temps sont précieux). Il reste qu'assurer un réel suivi des familles nécessite des moyens conséquents, notamment en temps de présence. Le contact avec les parents présente également des dangers auxquels les lectrices sont mal préparées, comme celui de sortir du cadre de la lecture pour dériver vers une relation plus profonde.

SUIVI INDIVIDUEL ET ÉVALUATION

« Nous avons toujours dit que nous voulions gommer les différences. Il est donc logique de cibler davantage les familles défavorisées. Quand on lit à une classe entière, on a du mal à repérer l'enfant en difficulté. Et même si on le repère, globalement, on ne fait rien de particulier pour lui. Il a la même attention que les autres. Donc je trouve que le suivi individuel devrait être une opportunité. » Ainsi s'exprime Élisabeth Dubois, résumant bien l'intérêt du suivi individuel, qui sous-tend la philosophie de la réussite éducative.

LES CRITÈRES D'ÉVALUATION

Les professionnels de la lecture estiment globalement qu'il est possible de mesurer de façon qualitative, avec plus ou moins de précision, les progrès effectués par les enfants au cours des séances de lecture. Chaque association, voire chaque lectrice, dispose de son propre système d'évaluation, et il faut rappeler que beaucoup n'ont pas attendu les PRE pour le mettre au point. Toutefois, il est une condition nécessaire à toute évaluation pertinente : l'action doit s'inscrire dans la durée, ce qui n'est pas toujours le cas. On note enfin une grande diversité dans les exigences formulées par les chefs de projet et relayées par les coordinateurs. La palette va d'une absence totale de contraintes (ce dont les lectrices se plaignent rarement) à des exigences manifestement excessives, par exemple la liste des titres des ouvrages lus par chaque enfant à chaque séance, associée au bénéfice supposé qu'il en a retiré.

La liste ci-après se veut une palette d'effets constatés sur les enfants. Elle pourra bien entendu aider à étayer une évaluation des actions, mais ne peut à elle seule constituer une grille d'évaluation.

- l'assiduité est un critère objectif, mais qui ne suffit pas à traduire la motivation réelle des enfants et de leurs parents
 - la qualité de l'écoute pendant la lecture est un critère très important mais relève essentiellement de la subjectivité de la lectrice. On sait que certains enfants ont besoin de bouger pour écouter et se concentrer.
 - le contact physique avec le livre est souvent considéré comme une étape importante
 - de même, l'implication personnelle de l'enfant dans le choix des ouvrages à lire prouve un intérêt pour l'ouvrage et le développement de critères propres à l'enfant
 - le pointage des images pendant la lecture, les commentaires improvisés montrent que les enfants « vivent » l'histoire
 - si l'enfant va s'isoler dans un coin de la classe avec un livre qu'il a choisi, c'est encore une étape supplémentaire qui est franchie dans le rapport affectif au livre
 - la prise de parole spontanée après la lecture montre également un intérêt pour l'histoire, et peut aussi permettre de juger de sa compréhension
 - l'imitation de la lectrice, de ses gestes ou de ses intonations
 - la reformulation d'une histoire racontée, parfois à travers la lecture faite par l'enfant au groupe met en évidence des progrès dans l'élocution et montrent là aussi un désir de s'approprier les histoires
- Notons encore :
- l'emprunt de livres pour le domicile
 - l'implication des parents dans les séances
 - les connaissances en matière de vocabulaire
 - les conversations entre les parents présents à la séance
 - l'ambiance générale des séances, la convivialité
 - les relations avec les enseignants
 - l'inscription des familles à la médiathèque ou bibliothèque
 - la fréquentation des lieux associés (centre social, bibliothèque...)
 - inscription d'enfants à la cantine le jour où se tiennent les séances de lecture, etc.

Ces indicateurs relèvent souvent du domaine de l'attitude, et peuvent faire l'objet d'une gradation. Un exemple d'observations graduelles est fourni par le compte-rendu d'une lectrice à qui son coordinateur demandait comment évaluer le projet : *« J'ai fait trois classes de maternelle. Pour les petits, ça démarrait de rien du tout et l'étape finale, c'était la prise de contact avec l'album, le plaisir qui commençait à prendre. Les moyens, qui étaient déjà en contact avec l'album et que j'avais déjà vus l'année précédente, commençaient à reformuler, tout seuls, à la fin de l'année. À retourner vers les livres, à repointer les images, etc. Les plus grands commençaient à avoir une culture littéraire, à partager avec les autres, ils reformulaient en montrant l'album aux autres. Et ce travail d'observation, j'ai pu le tracer sur toute l'école. Un bilan tous les six mois c'est bien. »*

« Comme instrument de mesure, l'implication des parents, c'est énorme, note Rafaëlle Rudent, lectrice dans le Nord. Et puis l'écoute des enfants. Au début, c'était un peu chaotique, et aujourd'hui ils parviennent à rester assis un bon quart d'heure vingt minutes... Tout cela c'est quantifiable, la régularité, l'assiduité et l'implication des familles. Un autre signe, c'est que la majorité des familles ont pris leur carte à la médiathèque, alors que ce n'est absolument pas obligatoire. Maintenant, on vient à la bibliothèque alors qu'on n'y venait pas forcément avant. »

Christine Indart, lectrice à la médiathèque d'Achères : *« Comment et sur quels critères évaluer ? Par exemple, j'ai proposé aux enfants des mots croisés, à partir d'un album. Pour trouver la définition du mot, il fallait répondre à la question posée. Or un des enfants, qui était pourtant en très grande difficulté de lecture, trouvait toutes les définitions. Il est d'une intelligence remarquable, et comprend la globalité du texte, puisqu'il répond correctement. Mais dès qu'il s'agit de lire un texte, il est en difficulté. De façon plus générale, c'est l'enrichissement du vocabulaire qui me permet de mesurer un progrès. Et puis ceux qui étaient les plus timides s'expriment de plus en plus. »*

On peut s'interroger sur la sortie du dispositif en cours d'année, citée par cette intervenante : *« au départ on est parti avec des groupes de 5 enfants, 60 enfants sur 5 écoles, et on a diminué de moitié les effectifs. Ce qui signifie que les enseignants ont jugé que les enfants avaient suffisamment progressé au niveau de l'apprentissage de la lecture pour pouvoir sortir du dispositif. »* On peut certes penser que des places seront ainsi libérées au profit d'enfants qui en ont sans doute plus besoin. Mais peut-on véritablement juger d'un progrès sur quelques séances, et décider en cours d'action que tel ou tel enfant n'a plus besoin de ces lectures ? Une intervenante fait ainsi valoir qu'elle commence seulement à voir les effets positifs d'une action mise en place depuis deux ans.

La fréquence des bilans est variable. Sur des actions longues, d'un an, ils peuvent être mensuels, ou n'intervenir que deux fois tout au long de l'action. Sur les actions plus courtes, le bilan peut intervenir à la fin des séances, soit chaque semaine, en compagnie des partenaires (enseignants, services sociaux et autres).

L'ÉVALUATION, UNE PART IMPORTANTE DU TRAVAIL

Les critères d'évaluation ne fournissent généralement pas matière à débat, et sont reconnus comme pertinents, sauf en cas d'opposition de principe à l'évaluation de la lecture à voix haute. Le seul problème systématique reste que l'évaluation demande un gros investissement en temps. Selon Claudette Dupraz, de l'association parisienne *Lectures Nomades*, « on demande de plus en plus de rapports annuels et de grilles d'évaluation ». Même sentiment chez Françoise Jené, de *Dire-Lire* (Nord), pour qui *« ces synthèses écrites n'existaient pas avant, il n'y avait qu'un bilan oral »*.

Une autre intervenante explique : « *Je ne cache pas que l'évaluation est contraignante, je n'ai pas pu le faire au dernier trimestre, je prenais des petites notes très synthétiques. J'ai une grille par enfant avec plein d'annotations pour les deux premiers trimestres, mais ça reste quand même assez simple. Ce sont des attitudes, des demandes où l'enfant se révèle un peu. Ce qui est intéressant, c'est lorsqu'ils sont dans l'imitation, qu'ils veulent faire comme la lectrice et lire pour le groupe, ça nous permet aussi de mesurer la compréhension...* »

L'évaluation individuelle des enfants constitue une part substantielle du travail, comme en atteste Hélène Bottaro, coordinatrice de l'association ALiCE Aquitaine, qui estime toutefois que ce travail est indispensable : « *les lectrices ont élaboré cette année des fiches enfants, en notant très précisément les livres lus, la façon dont les enfants interviennent, et ce à chaque fin de séance, c'est une grosse masse de travail, très contraignante, mais cela fait partie du projet. Nous proposons une aide bien spécifique, bien individualisée, donc il faut mettre les moyens. Savoir où en est chaque enfant au départ, jusqu'où nous arrivons à l'emmener. Nous nous posons des questions : faut-il continuer l'action ou peut-on faire rentrer un autre enfant, etc. Il y a des bilans intermédiaires, par semestre, et un bilan final pour chaque école. Enfin, il y a un comité de pilotage. On sent qu'on fait partie de tout un maillage, que ce qu'on a à dire est entendu, ce qu'on fait trouve un écho. La décision de sortir un enfant du dispositif engage tout le réseau. Tout le monde donne son avis.* » Pour Dominique Veaute, de Livre Passerelle, il est nécessaire de mettre en place un dispositif partenarial préalable à l'évaluation. « *Nous avons par exemple des retours des ATSEM. Il y a aussi un impact pédagogique lorsque les enseignants nous donnent des retours. Il faut qu'on se renvoie les choses. Par exemple lorsque la bibliothécaire nous donne le nombre d'inscrits, ces retours légitiment nos actions.* »

D'UNE EXIGENCE JUGÉE EXCESSIVE...

Mais si beaucoup de lecteurs et de responsables associatifs reconnaissent l'intérêt du suivi individualisé, plusieurs avouent leur méfiance vis-à-vis de ce qu'ils considèrent comme une forme excessive de contrôle, qui leur échappe souvent : « *Le PRE sous plein d'aspects me dérange beaucoup. J'ai vu des grilles d'évaluation qui m'ont vraiment surpris. En milieu carcéral, on n'en sait pas plus sur les gens* » explique une responsable associative.

Même crainte exprimée par une lectrice qui a eu la surprise de voir son bilan très détaillé, enfant par enfant, transmis tel quel par la coordinatrice... au maire de la commune. « *Donc par la suite, au lieu de lui envoyer par mail, je l'ai imprimé en lui disant que mon mail ne marchait pas, et le lui ai donné en mains propres, pour limiter les risques de diffusion.* »

Une lectrice du Nord s'avoue « *mal à l'aise* » face aux exigences de sa coordinatrice : « *Les demandes par rapport aux rendus individuels de chaque enfant changent nos pratiques. Et la coordinatrice est de plus en plus exigeante. Pour chaque séance, elle m'a demandé les livres que j'avais utilisés, quel était l'objectif poursuivi et quel effet cela avait eu sur les enfants. Donc j'ai fait un bilan où tout est pointé, mais au dernier moment je ne le lui ai pas envoyé. Parce que si je le fais, c'est la porte ouverte à tous les abus : ils pourront présenter ce bilan dans les autres DRE en disant « vous voyez que c'est possible ! » Et c'est vrai qu'on se demande comment c'est réutilisé, où ça part... les parents aussi ont peur des services sociaux, qu'on transmette leur dossier à je ne sais qui. Le danger, l'effet pervers de l'écrit, c'est que quelqu'un peut se l'approprier pour justifier quelque chose d'autre.* » Nous verrons plus loin que ces craintes exprimées par les parents ne sont pas isolées, et peuvent entretenir une confusion déplorable entre lectrices et agents des services sociaux. « *J'essaie de préserver un maximum de secret professionnel entre guillemets, parce que les enfants nous racontent pas mal de choses. Comme je suis également psychologue, savoir certaines choses sur un enfant peut changer notre regard sur lui. Et ça, il le sent. Mais ce ne sont heureusement pas*

les mêmes enfants que je vois sous l'une et l'autre casquette. »

Une autre lectrice avoue que « *si les enseignants ont bien intégré cette notion de suivi individuel, ce n'est pas notre cas* ». Une troisième, également responsable associative, est encore plus explicite : « *Nous c'est clair, on n'est pas dans l'individuel. Si nous participons au repérage des enfants, c'est vraiment de façon ponctuelle. Nous avons refusé le suivi individuel. Notre action est centrée sur la relation parents/enfants au sein d'un collectif. Les lectures sont ouvertes à tout le monde. Mais on a dû défendre ce projet, car les politiques n'étaient pas d'accord.* »*

Cette position rejoint celle de l'association A.C.C.E.S., représentée par Zeïma Hamnache : « *Nous n'avons jamais changé notre façon de travailler. Nous nous basons sur la relation individuelle au sein d'un groupe. On ne fait pas d'accompagnement personnalisé, car il y a un risque de stigmatisation. Le groupe c'est la mixité.* »

La perspective de devoir se livrer à un lourd travail d'évaluation et de remontée d'informations peut s'avérer discriminante pour les petites associations, non rompues à l'exercice. « *Nous avons une activité de bibliothèque de rue centrée sur le plaisir et le loisir, tous les mercredis, explique la responsable d'une petite association en région parisienne. Mais on nous a présenté le PRE comme une prise en charge d'un enfant en difficulté, c'est quand même autre chose. On nous a dit que ces enfants nous seraient confiés, que des rapports administratifs et des avis seraient écrits. On s'est dit qu'on n'était pas des pédagogues, ni des instituteurs, et puis aussi que ces avis ne seraient peut être pas toujours utilisés au bénéfice des enfants. Cette histoire de fichage est une question très importante, que tout le monde a remis sur le tapis pendant les discussions.* » Pour l'heure, cette responsable affirme ne pas savoir si elle s'engagera ou non dans le PRE en question. « *On va voir comment les choses se présentent : si on nous dit qu'il est possible de proposer une activité plaisir, sans retour administratif, cela devrait fonctionner* ».

Les réserves de Christian Jacomino, de l'association *Voix Haute* à Nice, sont plus à chercher du côté pédagogique, et moins dans la crainte d'une atteinte à la confidentialité : « *ce côté d'individualisation du PRE me fait très peur. Je suis souvent en dialogue à ce sujet avec mes collègues pédagogues québécois, qui sont des acharnés du parcours individualisé d'éducation, ce que je partage totalement, mais en leur disant qu'un parcours individualisé ne signifie pas forcément que la prise en charge va se faire individuellement. Il faut quand même penser le collectif. Même si le collectif c'est 5 ou 10 enfants. Moi ma question essentielle, c'est « est-ce que l'éducation va être capable de penser le collectif ? ». Parce que là on est dans une sorte de médicalisation. Avec une phase diagnostic, une phase traitement.* »

Pour Zeïma Hamnache, de l'association A.C.C.E.S., la lecture telle qu'elle est pratiquée en ateliers ne se situe pas dans le champ de l'apprentissage, mais dans celui de la culture. « *Il ne viendrait à l'idée de personne d'évaluer des enfants qui sortent de l'opéra. Alors pourquoi évaluer des enfants qui sortent d'une séance de lecture ? On n'est pas dans une performance.* »

Autre responsable, mais discours similaire : « *Qu'on évalue le travail des associations me semble normal, mais tout est une question d'objectifs. Dans un même quartier, nous travaillons à la fois dans le cadre d'un PRE, avec des responsables de projets communaux qui sont complètement culpabilisés et culpabilisants, et en école ouverte, sur les collèges pendant les vacances scolaires, avec des principaux qui sont beaucoup plus ouverts. Résultat, le ludoéducatif dans les collèges marche de façon extraordinaire, et le PRE est dans une situation de crispation totale.* »

...À UNE QUASI-ABSENCE DE CONTRÔLE

À l'inverse, plusieurs lectrices avouent avoir les coudées franches : pas de grille à remplir, pas de suivi individuel à assurer. Certaines lectrices avouent n'avoir quasiment jamais rencontré leur coordinateur, et ce parfois sur des périodes de plusieurs mois.

« Je suis intervenue dans le cadre du PRE sur quatre communes différentes, raconte une lectrice. J'ai rarement travaillé avec les coordinateurs. Par exemple à A., j'ai eu une réunion de préparation au début de l'action, une autre au cours de l'année et un bilan final en fin d'année scolaire, mais à part ces réunions, il n'y a pas eu de suivi pendant l'année, et je ne l'ai jamais vu sur le terrain. Il m'a juste dit « je sais que ça se passe bien ». Moi ça ne m'a pas gênée, mon but c'est de travailler avec les parents, les enfants, les enseignants, les partenaires sur le terrain. S'il y avait eu un souci je l'aurais appelé. Dans une autre commune, j'intervenais le mardi soir après la classe dans la BCD d'une maternelle avec une dizaine d'enfants repérés, en présence des parents. C'était en partenariat avec la médiathèque. J'ai rencontré la coordinatrice au début, puis à la fin de l'action, pour un petit goûter avec les familles. Elle était en contact avec la médiathèque, et elle avait d'autres projets aussi. En général, ce que disent les coordinateurs, c'est « s'il n'y a pas de souci, nous on n'a pas à être là tout le temps ». Nous n'avions pas de référente « familles », c'est la coordinatrice qui remplissait ce rôle, mais elle n'est venue qu'une fois ou deux. »

Une autre lectrice a vécu une expérience similaire : *« nous avons privilégié le travail en réseau, avec la médiathèque par exemple. Mais avec les coordinateurs PRE, nous n'avions pas trop de relations. Une très grande liberté, très peu de contraintes. »* Il faut préciser que ces deux témoignages émanent de deux associations qui existent depuis de nombreuses années. Avec des intervenantes qui ont vraisemblablement assez d'expérience pour se satisfaire de cette totale liberté.

Cette liberté laissée aux intervenants n'est donc pas forcément à mettre au compte d'un dilettantisme supposé de la part des coordinateurs ou chefs de projet : lorsque la confiance est totale envers les intervenants, certains responsables se permettent en effet de « lâcher la bride ». Ce soutien va même plus loin, et il peut arriver que le coordinateur pratique de petits arrangements afin de défendre une action qui ne rentre pas strictement dans le cadre imposé : *« Notre coordinateur nous a expliqué qu'il trafique un peu les choses pour que le projet passe. Par exemple, nous souhaitons que les enfants du voyage s'intègrent. Donc on ne va pas les stigmatiser dans l'optique du DRE, en les prenant par groupes. Alors il écrit dans les principes de l'action que les enfants sont repérés individuellement, et ça passe. De toute façon, les gens liront le projet et ça n'ira pas plus loin. Il n'y a pas de comité, c'est juste du papier, les gens lisent et décident. »*

Dans d'autres cas, la demande est très limitée, laissant les mains libres aux lectrices. *« Personne ne me demande d'évaluation. La mairie, c'est plutôt les chiffres qui les intéressent. Ils mesurent surtout la fréquentation. Il y a de l'intérêt quand même, on vient de changer d'élu, il nous a tous rencontrés pour savoir ce que nous faisons. »*

Situation comparable dans le Nord, où une lectrice explique *« Sur L., on m'a vraiment demandé le suivi des familles, si elles avaient participé, si elles étaient venues régulièrement, si elles s'étaient impliquées. Sur A., on a fait le bilan, et on ne nous a pas embêté plus que ça, ce n'est pas allé bien loin. Sur R., on ne m'a rien demandé du tout. Mais je travaillais avec des animatrices employées par la commune, donc il y avait des réunions régulières. »*

Certaines personnes interrogées (plutôt rares il est vrai) adoptent une position plus tranchée et règlent la question par un refus catégorique, comme cette lectrice intervenante en médiathèque : *« notre coordinateur DRE nous a demandé de prouver qu'on était utile. Il lui fallait une note écrite avec un bilan, une évaluation, etc. J'ai répondu par une note que ce n'était pas à nous d'évaluer l'action. Nous sommes sur*

la lecture plaisir, et il ne faut pas mélanger enseignement et apprentissage. »

Le même PRE vu par une autre intervenante de la même association : « au début c'était très rigide, on souffrait beaucoup. On nous demandait d'aller voir les enfants des terrains d'accueil tout seuls, mais au collège. Or, justement ils ne vont plus au collège... Le partenariat a été hyper important, et le rôle du coordinateur fondamental. La bibliothèque est très mobilisée, et nous a soutenu en disant que ces exigences là étaient insupportables. D'une situation vraiment absurde, on est passé à un dispositif très souple. »

L'évaluation est d'autant moins appréciée lorsque l'action ne s'inscrit pas dans la durée. Une lectrice qui est intervenue de février à juin, soit trois mois et demi compte-tenu des vacances, peut-elle rédiger un bilan pertinent sur la base de cette dizaine de séances ? Rien n'est moins sûr. Pire, dans certains cas, des bilans ont été demandés pour des enfants qui n'ont été vus qu'à quatre reprises en atelier... « On nous demande presque d'évaluer l'action avant de l'avoir commencée ! Il faut toujours des résultats... »

« Il faut sans cesse prouver qu'on est utile... » Cette plainte revient fréquemment chez les lectrices, notamment celles qui ont le plus d'expérience, ou qui font parties d'associations anciennes, avec un important bagage théorique. « Moi ce qui me gêne actuellement, c'est qu'on est obligé de prouver que ce qu'on fait c'est intéressant. Il suffit pas de dire qu'il ya eu des études de psychologues, de linguistes, que ça nourrissait la pensée, que ça ne se voyait pas forcément... On nous dit « prouvez-le ». Il faut toujours revenir, reconvaincre, reprouver... On est passé de l'expérimentation à l'évaluation. Il y a cette pression de plus en plus forte. Il faut que ça soit technique, maintenant. »

En résumé

Le suivi individuel est globalement considéré comme un aspect positif de la réussite éducative... du moins en principe. Dans la pratique, des réserves sont émises. D'abord, le suivi individuel suppose une évaluation précise de l'évolution de l'enfant, qui entraîne un gros investissement en temps de travail de la part des lectrices. De plus, le nombre de séances souvent limité ne permet pas toujours d'évaluer de façon pertinente. Une longue durée de l'action et des moyens clairement dégagés sont donc deux des conditions nécessaires à une évaluation de qualité. Ensuite, le suivi individuel présente des risques de stigmatisation. Enfin, il arrive que les critères exigés par certains chefs de projet soient jugés excessifs, et dénotent parfois une ignorance des travaux existants sur les apports de la lecture à voix haute.

LECTRICE, UNE PLACE À PART

LECTRICE, TOUT SIMPLEMENT

De l'accueil par les enfants dans la cour de récréation jusqu'aux « merci » clôturant la séance, pas besoin de démonstration pour dire que les lectrices sont attendues, pourvu que le temps leur soit laissé de créer les conditions de cette relation. Les enfants sont friands de ces séances. Sur ce qu'ils y trouvent, tout a été dit ou presque : d'abord le plaisir de découvrir des livres, des auteurs, des histoires..., mais aussi la voix qui les porte. En ce sens, la lectrice est une « passeuse », une médiatrice, qui met en relation l'enfant et l'oeuvre d'un artiste. On a trop peu insisté sur la relation particulière qui s'instaure entre la lectrice et l'enfant. Pas de relation pédagogique ni de subordination, ni thérapeutique, mais « *un moment de douceur dans un univers où la langue injonctive est plus présente que celle du récit* » (D. Rateau). Une relation d'autant plus riche que par son choix de livres, par son approche, par la lecture à voix haute, par le partage qu'elle propose, la lectrice s'engage, comme le soulignent beaucoup d'entre elles.

« AH BON, C'EST JUSTE POUR LIRE DES HISTOIRES ? »

À en croire Christian Jacomino (association *Voix Haute*, Nice), l'un des pièges les plus pernicious dans lequel puisse tomber une animatrice, c'est celui d'être prise pour ce qu'elle n'est pas. À savoir une aide aux devoirs. Dans ce quartier très difficile où la demande institutionnelle de progrès et d'amélioration, est « *terrible* », les animatrices se sentent culpabilisées, et finissent par se persuader que les enfants doivent travailler pour réussir. « *Se focaliser sur l'échec scolaire, c'est la plus sûre façon d'échouer. La crispation est terrible. Concrètement, les animatrices viennent avec un programme très simple, fondé sur la poésie, les contes, les chansons, la théâtralisation, le dialogue... Et là, les gamins disent « j'ai mes devoirs à faire ». Donc on ouvre le cahier, parce que le pauvre il est en échec, il a une famille qui ne peut pas l'aider, donc il faut l'aider, point. Il faut savoir qu'on est dans un quartier où il n'y a même pas d'étude le soir. Donc les familles sont complètement désarçonnées. On a des familles qui disent à nos animatrices « revenez, on va vous payer le cours si vous venez à la maison ». Alors que nous, nous souhaiterions des ateliers de lecture à voix haute mélangés à du jardinage, des arts plastiques, du jonglage, bref une réconciliation avec l'école.* »

Cette confusion sur le rôle des intervenants est parfois entretenue par les responsables même de l'action de réussite éducative : « *La première année, en 2007, nous avons fait de la lecture, et rien que de la lecture. Mais l'année d'après, la demande des institutions a dévié vers le soutien scolaire. C'est dur de résister...* » résume une lectrice.

Vanessa Seurin, d'ALiCE Aquitaine, ressent également cette confusion des genres : « *Il faut être vigilant. Nous ne sommes pas là pour faire du soin ou de la rééducation. Nous travaillons sur le livre, point. Les responsables réclament toujours plus. mais au niveau des écoles, ils ont bien compris notre mission. Donc j'ai mon petit groupe d'enfants PRE entre midi et 14h, on vient compléter l'action du RASED.* »

Enfin, les parents sont parfois les derniers à comprendre les enjeux et l'utilité de la lecture. Plusieurs lectrices notent que ces derniers restent focalisés sur les « bonnes notes » et la réussite scolaire. Il faut dire que de nombreux parents n'ont pas connu l'école, ou bien l'ont vécu comme un échec, et n'ont qu'une obsession : sortir de l'ornière. Corollaire de ces fortes attentes : le premier contact avec les intervenants est souvent décevant : « Pour les parents, nous sommes là pour apprendre à lire aux enfants » explique

Françoise Jené, de l'association *Dire-Lire*. « *Ce qui est difficile, c'est d'expliquer que ce qu'on fait participe pleinement à l'apprentissage de la lecture.* » conclut Juliette Campagne, de l'association *Lis avec moi*. Une problématique illustrée par ce cri du cœur d'un parent totalement désappointé : « *Ah bon, c'est juste pour lire des histoires ?* »

ATTENTION AU PORTE-À-FAUX

Vanessa Seurin, de l'association *ALiCE Aquitaine* : « *on n'est ni des instituteurs, ni des éducateurs. On n'est rien. Les enfants nous voient arriver avec notre valise, et nous posent des questions, tu fais quoi après, c'est quoi ton métier ? Moi je dis que mon métier c'est de raconter des belles histoires. Et on est très repérés, après, quand on arrive dans la cour, ils savent qui on est, ils veulent porter la valise, ils me demandent si je n'ai pas oublié leur livre préféré.* »

Comment éviter de se retrouver en situation de porte-à-faux, coincé entre les familles et l'administration ? La problématique n'est certes pas propre aux projets de réussite éducative, mais beaucoup d'intervenants se plaignent d'être considérés, au moins au début des actions, au mieux comme des travailleurs sociaux, au pire comme des figures de l'autorité, qu'elle soit municipale ou autre. Il faut un temps d'accoutumance pour que les enfants – et surtout leurs parents – apprennent à considérer ces intervenants comme des lecteurs et des lectrices, ni plus ni moins. Une lectrice du Nord explique : « *L'institutrice et la directrice avaient expliqué aux dix enfants repérés qu'ils étaient obligés de venir. Je sais bien qu'on leur demande de s'engager, qu'ils ont signé un contrat. Mais il faut voir comment ça se passe avant la signature... Les gens qui viennent en se sentant obligés, ils nous perçoivent différemment. Donc la première fois, les mamans sont arrivées plutôt remontées. Pour elles, c'était moi qui les obligeait. Il a fallu leur expliquer tout de suite que je ne les obligerai pas, que je ne noterai pas leur nom, que ça n'était pas mon rôle, etc.* »

Les réactions de parents sont à cet égard révélatrices. « *À F., un papa nous avait dit que s'il ne venait pas, on lui retirait son gamin. C'est apparemment ce qu'on lui avait dit, ou ce qu'il en avait compris. Souvent, ils se sentent obligés, il y a un truc derrière... les comportements ne sont pas naturels du tout. Par exemple, ils s'empêchent de donner une claque à leur gamin...* »

Autre témoignage : « *À A., où j'ai terminé la semaine dernière, j'intervenais dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité : le soir après la classe, les enfants sont quasiment obligés d'aller à l'aide aux devoirs, les familles s'engagent à être présentes au moins une fois par semaine.* »

Pour une autre lectrice, qui intervient par ailleurs en milieu pénitentiaire, ce caractère contraignant n'est pas forcément une mauvaise chose, car il permet de mettre le pied à l'étrier, quitte à refuser ensuite en toute connaissance de cause : « *on a la même démarche en prison, si je peux me permettre le rapprochement. La première séance est obligatoire, mais ça leur permet de voir ce que c'est.* »

Encore une fois, cette difficulté n'est pas propre à la réussite éducative, ni d'ailleurs aux intervenants lecteurs : « *on est quand même habitué à cette diversité dans notre travail, dans les écoles, dans les PMI... Il a fallu se démarquer, les gens nous prenaient pour des travailleurs sociaux. Les publics en difficulté, ils te prennent pour la psychologue. Ah, vous êtes pas psy ? ouf...* » » Mais tout de même, note une responsable associative, « *La différence c'est que dans le DRE on incarne un dispositif d'État.* »

Il faut toutefois préciser qu'à l'inverse, certains parents perçoivent le dispositif comme non-stigmatisant, se plaignant même que leur enfants n'y soit pas admis : « *À L., quand on a commencé, la directrice de l'école a fait une information générale à toutes les classes, tous les parents, en leur disant voilà, il va y avoir un atelier lecture le mardi soir, mais seuls dix enfants iront. Sans leur en dire plus ! Pourtant, c'est bien elle qui les avait repérés ! Du coup plein de mamans sont venues nous voir en disant « pourquoi eux*

et pas nous ? » À partir de là, nous leur avons expliqué ce qu'était le dispositif de réussite éducative. »

LES RAPPORTS AVEC L'ÉDUCATION NATIONALE

Même s'il s'agit de cas particuliers, les rapport ne sont pas toujours sereins avec les représentants du corps éducatif, qu'ils soient instituteurs, directeurs d'école ou inspecteurs. Sans aller jusqu'à la guerre ouverte, comme dans cette école où la coordinatrice du PRE est « interdite de séjour », dicit une animatrice, les lectrices perçoivent parfois les enseignants comme des freins au projet de réussite éducative. Les causes en sont diverses. Il y a d'abord le désintérêt pur et simple, ou ce qui est perçu comme tel (« Les enseignants ne croient pas au projet »). Parfois — et comment s'en étonner ? — les enseignants font preuve de la même suspicion que les associatifs vis à vis des exigences particulières du PRE. « Ça a été très long à démarrer. L'Éducation nationale a été un peu frileuse, notamment au niveau de la personnalisation, ils rechignaient à nous donner les noms des enfants repérés. Au collège ça s'est fait beaucoup plus facilement, et du coup les écoles primaires ont fini par suivre en voyant que ça marchait bien au collège. Mais on a toujours du mal avec les maternelles. » Dans d'autres cas, il s'agit plutôt d'un malentendu sur les fondements de la réussite éducative, comme le décrit une intervenante de l'est : « Nous avons un peu de mal en préfecture avec la représentante de l'Éducation nationale, qui ramène toujours tout sur la réussite scolaire. Pourtant, les élus de la commune ont été très clairs avec elle dès le début : la réussite éducative va bien au-delà de la réussite scolaire. Il y a un mal être, parmi les habitants de la commune, et nous voulons que les gamins soient le plus épanouis possible, qu'ils aient le plus de bagage possible pour arriver à l'âge adulte, savoir se débrouiller, aller de l'avant. »

Une des lectrices de *Lis avec moi* explique les difficultés auxquelles elle est confrontée dans une ville du Nord : « C'est de plus en plus difficile de rentrer dans l'école. L'Éducation nationale ici est très réticente. On pourrait éventuellement intervenir dans l'école, mais pas pendant le temps scolaire. Donc soit le matin très tôt, soit le soir après la classe. » En même temps, elle reconnaît qu'il y a des raisons à ces réticences : « il y avait un souhait d'éviter l'école, parce que l'enfant y passe déjà 7 ou 8 heures par jour minimum. Et pour peu qu'il soit inscrit en CLSH, il va y passer ses vacances. » De plus, l'action supposant la présence des parents, « on sait bien que certains parents sont réticents ou hostiles face à l'école. »

Cette présence des parents pose problème à plus d'un partenaire éducatif (enseignants, éducatrices, inspecteurs). « Chez nous, l'inspectrice est opposée à ce qu'il y ait des parents dans l'école. Elle justifie cela en disant que ça prend du temps sur les apprentissages. Mais apparemment, elle est très impliquée dans une autre association que la nôtre, qui fait appel à des bénévoles » témoigne une lectrice dans le Nord-Pas-de-Calais.

Pour Dominique Veaute, « cela dépend vraiment des écoles. Il y a une école où les enseignants se sont désengagés. Il n'arrivaient pas à être autrement, à changer de posture face aux parents. Mais sur l'autre école, il y a une co-prise en charge des enfants avec les parents. »

Pour certains, le manque de temps ou de moyens reste un facteur déterminant dans les difficultés à travailler avec l'Éducation nationale. « On a 12 classes sur le projet, donc 12 enseignants, plus les bibliothèques, et les collèges. On travaille dans les deux temps : le temps scolaire est géré avec les enseignants. On peut avoir une journée pédagogique sur le 1er cycle mais pas le second, donc c'est inarticulé entre ces deux cycles, rien ne permet de dégager du temps à des enseignants de collège pour venir à une journée

1 Ces scrupules à l'égard des enfants ne sont pas partagés par tous : « chez nous, explique une animatrice, la coordinatrice donne tous les moyens financiers à l'éducation nationale, dont les instituteurs font des heures supplémentaires. Nous sommes très peu d'associations à être concernées par les DRE. »

pédagogique en primaire. Quand on travaille en réseau, on n'a pas assez de temps pour se voir. Du réseau où chacun travaille dans son coin, ce n'est pas du réseau. Il n'y a pas d'heures payées pour les enseignants pour travailler ensemble, même si ça existe dans les textes. Le chef d'établissement prend part au projet, mais parfois c'est une prof de gym qui assure la gestion de l'établissement. »

C'est peut-être encore le manque de moyens, ou la peur de s'engager dans un dispositif trop lourd qui explique certaines réticences : « il y a une école où c'est très problématique, la directrice ne veut pas se prendre la tête, son école fonctionne bien donc elle ne voit pas pourquoi on irait repérer des enfants. C'est vrai que ça demande un investissement de l'équipe enseignante et des directeurs d'école. Pourtant j'ai une école où l'équipe enseignante participe à ces ateliers, propose également des ateliers, en même temps que les miens. Une fois par mois, on intervertit les groupes. »

Il est particulièrement difficile d'établir des contacts approfondis lorsque les interventions se font en temps péri-scolaire, en complémentarité avec l'Éducation nationale : « nous n'avons quasiment aucune relation avec les enseignants. Je crois qu'ils ne sont pas sur la même longueur d'onde. Mais il faut dire que la plupart des animateurs travaillent sur les temps périscolaires, et donc il y a quelques liens personnels, mais rien d'institué. Déjà, quand nous travaillons, eux ne travaillent pas : nous avons vraiment des horaires complémentaires. »

Pour d'autres, la problématique se situe au niveau des prérogatives éducatives, et du « pré carré » enseignant, que certains défendent jalousement. Une lectrice évoque la première réunion de coordination : « Le discours du coordinateur du réseau d'éducation prioritaire, c'était « le temps scolaire c'est le temps de l'enseignant ». Pour lui, le PRE donnait trop de place aux intervenants extérieurs. Il avait l'air de remettre en cause tout ce qui était orthophonistes, psychologues. Il a expliqué que la lecture, c'était le rôle de l'enseignant, et nous a dit que si on emmenait les enfants à la bibliothèque pendant le temps scolaire, alors les parents n'avaient rien à y faire. » En fait, dans ce cas, l'inspectrice a autorisé des actions de manière ponctuelle, et les choses se font parfois plus ou moins en cachette, de l'aveu de la lectrice. « Il y avait aussi le discours « oui, mais pendant que vous prenez les enfants, l'enseignant fait quoi ? il vous donne les enfants pour être tranquille un moment ? »

*Cela peut arriver en effet... Quelques lectrices ont dénoncé le fait que l'enseignant profite de leur intervention pour faire autre chose, comme corriger des devoirs. C'est sans doute pour cela qu'une autre animatrice reconnaît qu'il est normal « que l'inspecteur défende le temps scolaire. Il y a eu des abus, donc c'est son rôle aussi de veiller aux débordements. Et il se couvre en disant cela, même si les actions se font quand même. » C'est aussi ce que reconnaît Dominique Veaute, de *Livre passerelle*, à Tours : « L'école a des difficultés à recevoir tous les problèmes du monde. Il y a nécessité de restituer la place de chacun. » En même temps, il faudrait se garder de voir de la désinvolture là où il n'y a peut-être parfois qu'un excès de scrupules : « J'ai travaillé avec des enseignants qui se demandent vraiment si leur présence est bénéfique aux ateliers, s'ils ne vont pas gêner. »*

Au final, tout le monde le reconnaît, la réussite du projet en milieu scolaire repose essentiellement sur la bonne volonté des acteurs, quels qu'ils soient, et passe souvent par des réunions de travail informelles. La même Dominique Veaute, évoquant les réunions pluridisciplinaires : « tout est une question de motivation. Nous avons réuni plusieurs fois les enseignants, les ATSEN, des relais du quartier... mais toutes ces réunions ont été organisées à notre initiative, et pas sur le dispositif. »

Informel ou non, ce temps de dialogue avec les enseignants est jugé extrêmement important. « Ma collègue a réussi à imposer des temps de bilan à la fin de chaque séance avec l'équipe enseignante. Moi, je le faisais sur un temps informel, mais ça fonctionnait quand même. Je pense à une petite fille en période de régression, avec des oppositions importantes, qui rejetait le livre. Mais en même temps, je sentais qu'elle at-

tendait beaucoup de moi, et l'enseignante m'a expliqué qu'elle n'acceptait pas sa nouvelle petite soeur... Donc c'est bien un travail de partenariat et il n'y a quel comme cela que ça peut fonctionner. »

L'intervention des lectrices peut parfois provoquer des conséquences imprévues, comme dans le cas de cette lectrice qui intervient en accompagnement à la scolarité, le soir après la classe. « *Les enfants font leurs devoirs beaucoup plus vite quand je suis là, parce qu'ils se dépêchent pour pouvoir écouter une histoire. Les animatrices ont vraiment joué le jeu, elles comprennent que les enfants en ont besoin, que ça leur apporte quelque chose. Parfois, elles disent « bon, tu n'as pas fini tes devoirs, c'est pas grave, tu finiras à la maison, va écouter une histoire ».* »

On ne peut donc pas parler de l'école comme d'un partenaire frileux. Dans de nombreux cas, on souligne leur investissement dans le projet. « *Ils prennent sur leurs temps de repas, accueillent les enfants repérés entre midi et deux. Ce sont des militants. La directrice est investie, les enseignants aussi, et mes gamins viennent exprès à la cantine ce jour-là.* »

Des militants encore, ces enseignants qui se sont engagés auprès de cette lectrice à poursuivre l'action, malgré la suppression du samedi matin. « *Tout le monde fait en sorte que ça se passe bien, et c'est très réussi, malgré les quelques petits soucis de parcours éventuels. Et il y a eu un vrai combat des enseignants, parce qu'actuellement nos actions sont un peu remises en question, du fait des nouvelles lois par rapport au temps que doivent dégager les enseignants, donc pour l'année prochaine on est un peu sur le fil du rasoir, mais les enseignants nous ont expliqué qu'ils veulent absolument que ça continue, qu'ils allaient monter des projets de manière à ce que ça n'empiète pas sur ce qu'on fait nous, pour qu'on puisse revenir.* »

LA FORMATION, ÇA SE PAYE... MAIS C'EST PAYANT

La problématique de la formation se retrouve au cœur de beaucoup d'associations interrogées. Pour Dominique Veaute, de *Livre Passerelle*, « *il faut défendre toutes nos compétences, pour justifier le prix des interventions. Cela pose un problème de réflexion par rapport à ce que l'on fait.* » Chez *Voix Haute*, on revendique également ce que dans d'autres lieux on appellerait la « valeur ajoutée ». Les stagiaires doivent assister à des stages de terrain, il y a une réunion de debriefing une fois par mois, avec des psychologues. Et l'association est également devenue un centre de formation. Quant à Elisabeth Lassus, de l'association *ALICE Aquitaine*, et qui est également éducatrice scolaire spécialisée, elle estime que la formation peut faire la différence : « *quelqu'un qui n'a pas de formation est démuni, surtout devant les parents.* »

Et que dire de cette lectrice qui s'étonne d'être secondée, puis remplacée certains après-midis, par une personne envoyée par le centre social et qui ne dispose d'aucune formation ? « *Elle ne connaît absolument rien à la littérature jeunesse. Bien sûr, lorsqu'elle m'accompagne elle voit des choses, et son comportement commence à changer, mais ce n'est pas en trois mois qu'elle va apprendre. Il y a une richesse extraordinaire dans les albums. Un livre en appelle un autre, tel album conviendra à tel groupe et pas à un autre... Elle demande 8 euros de l'heure, et dit qu'elle n'a pas besoin d'argent. Je dis que ça n'a rien à voir. C'est simplement un problème de formation. Là on parle de gens qui sont dans l'animation, pas dans la réflexion. Dans le relationnel, pas dans la transmission. Nous, on va bien au-delà de simplement lire des histoires.* »

L'expérience de la lecture, acquise au long des années, peut aussi permettre de faire face à des situations délicates, notamment sur le plan de la relation humaine. À plusieurs reprises, lors des entretiens, des critiques plus ou moins voilées ont été adressées à une association nationale qui met en relation avec des enfants des lecteurs bénévoles, souvent retraités. L'association n'est pas mise en cause en tant que telle,

mais certains s'étonnent qu'on envoie des personnes peu ou pas formées, au contact d'enfants en grande difficulté, ce qui peut entretenir l'illusion que tous se valent.

« Nous avons proposé un projet dans une ville, mais il n'a pas été retenu. Nous, on veut que les enfants soient bien, et peut-être aussi qu'on était trop chers. Le projet qui a été retenu est moins précis, il est assumé par des bénévoles, sous l'orientation de l'éducation nationale. Pour nous il faut que la lecture soit plaisante, que l'enfant soit content. Je n'aime pas trop dire « lecture-plaisir » parce que ça ne fait pas sérieux. Il faut se rejustifier à chaque fois. C'est plus facile pour une commune d'envoyer des bénévoles, ou des gens qui sont employés par la mairie. C'est plus confortable, moins coûteux sans doute. » On sent poindre une certaine amertume dans ces propos de deux lectrices. Pourtant, on retrouve également des inquiétudes du côté de petites associations de bénévoles, parfois découragées par l'ampleur de la tâche : *« sur l'action PRE, au départ nous nous étions un peu avancés, en disant que peut-être on le ferait, mais après il a fallu réfléchir à la réalité des choses, au niveau de la disponibilité des personnes ce n'était pas évident. Nous sommes toutes bénévoles, et pas assez nombreuses. »*

D'une part, les personnes formées et expérimentées (qu'elles soient bénévoles ou salariées) apportent un savoir (dans les champs de la littérature et de la lecture, du rapport au livre...), un savoir-faire et un « savoir-être », soit un ensemble de compétences importantes et nécessaires pour répondre aux demandes des enfants (et des parents), à la spécificité de leur écoute, aux situations rencontrées dans le cadre de ce dispositif. D'autre part, quitte à rappeler une évidence, on ne peut avoir les mêmes exigences de qualification, d'implication et d'accompagnement du projet envers un engagement professionnel ou un engagement bénévole, ce dernier étant basé sur le volontariat et la disponibilité de chacun.

En résumé

Si les lecteurs sont généralement bien perçus par les enfants, certaines familles perçoivent le PRE comme un dispositif coercitif, ce qui transforme *ipso facto* les lectrices en représentantes de l'autorité de l'État ou de la commune, et complique les relations. Le travail au sein de l'univers scolaire est parfois compliqué par des a priori de la part des enseignants. Toutefois, lorsque les autorités académiques affichent une volonté forte de soutenir les projets lecture, la relation avec les enseignants s'en trouve grandement facilitée. Un moyen simple pour améliorer le travail en réseau avec l'Éducation nationale est de dégager des heures consacrées aux réunions pédagogiques. Dans le même ordre d'idées, de nombreuses lectrices considèrent d'un très mauvais œil la suppression du créneau du samedi matin. Enfin, il faut rappeler l'importance de l'expérience et de la qualification apportées par des professionnels convenablement formés.

RECOMMANDATIONS POUR LA MISE EN PLACE D'UNE ACTION-LECTURE

- Prévoir un lieu calme, confortable, accessible et bien identifié pour les séances de lecture et pour des rencontres avec les parents (goûter, café...). Il est important que ce lieu reste le même au cours de l'année.
- Déconnecter les actions lecture des activités scolaires. Eviter d'associer le temps lecture à un soutien après la classe, par exemple.
- Privilégier des séances courtes mais sur des périodes longues, de six mois minimum. Cette inscription dans le temps est notamment indispensable à une évaluation de qualité.
- Faciliter l'accès au dispositif en cours d'action aux enfants n'ayant pas été repérés au début du projet, mais dont tout laisse à penser qu'ils ont un réel besoin d'y être intégrés.
- Présenter le dispositif et l'action lecture aux parents de manière positive, en valorisant l'appétence de leurs enfants pour les histoires.
- Choisir un lieu et un temps pour l'action afin que les parents puissent facilement y assister afin de favoriser les contacts, pendant ou à l'issue des séances.
- Identifier une personne référente, exclusivement chargée de la relation avec les parents, est souvent décisif.
- Associer les lecteurs au montage des projets (voire au repérage des enfants) permet d'en faire de véritables partenaires et non de simples prestataires de service, pour engager une action pertinente.
- Prévoir un temps de dialogue régulier avec les enseignants. Ces rencontres sont essentielles et ne devraient pas se contenter d'être informelles.
- Être attentif au niveau de formation et d'expérience des intervenants-lecteurs, notamment quand ceux-ci seront amenés à construire une relation avec les parents. Lire à haute voix à des enfants en difficulté avec l'écrit — a fortiori à leurs parents — est une démarche complexe et jamais anodine.
- Prévoir un temps de travail pour l'évaluation des actions dès la conception du projet. Les critères et modes d'évaluation devraient être clairement définis au préalable, avec les professionnels concernés.
- Nouer des partenariats avec les bibliothèques (et librairies). Non seulement pour se procurer des livres et bénéficier des connaissances de spécialistes au cours de l'action, mais ces partenariats permettent aussi, en faisant le lien avec les familles, qu'elles aient ensuite accès à un fond de livres de façon autonome. Associer les professionnels chargés d'animer les séances au choix des livres en cas d'achat d'un fonds de livres propre à l'action.

Annexe : liste des personnes rencontrées

Ellen Aquette, coordinatrice RE à La Madeleine (59)
Estelle Bardet, association des PEP28, conceptrice de l'action lecture sur Lucé (Eure-et-Loir)
Antoine Bosseau, associations APFEE et *Asforel*
Hélène Bottaro, coordinatrice de l'association *ALiCE Aquitaine* (Gironde)
Yann Bottin, association *Lis avec moi* (59)
Clarisse Branciot, coordinatrice et référente familiale à Fumay (Ardennes)
Juliette Campagne, présidente de l'association *Lis avec moi* (59)
Angéline Carassus, coordinatrice du PRE de Carrières-sur-Seine (Yvelines)
Marion Ciréfica, association *Saute-Frontière*, Jura.
Gilles Cochin, coordinateur RE de Lucé (28)
Marine Delas, lectrice à la médiathèque de Limay (78)
Élisabeth Dubois, association *Lis avec moi* (59)
Claudette Dupraz, *Lectures nomades* (75)
Nathâëlle Gabet, référente DRE, ville de Caudry (59)
Françoise Geeraert, association *Lis avec moi* (59)
Alice Gouraud-Maury, association *Lis avec moi* (59)
Manuel Haja, chef de projet politique de la ville à Aubry (59)
Zeïma Hammache, association A.C.C.E.S.
Bernadette Huwart, animatrice d'un club lecture à la médiathèque de Chartres
Christine Indart, lectrice à la médiathèque d'Achères (78)
Dominique Israël, présidente de l'association *Tourne la Page*, Carrières-sur-Seine (78)
Christian Jacomino, directeur des ateliers de l'association *Voix Haute* (Nice)
Françoise Jené, association *Dire-Lire*, (59)
Audrey Jolivel, animatrice de quartier dépendant de la ville de Lannion (22)
Sylvie Joufflineau, association *Lire à voix haute* (76)
Chloé Lacoste, association *Voix Haute* (Nice)
Élisabeth Lassus, lectrice à *ALiCE Aquitaine*
Gwenaëlle Lohat, coordinatrice RE de Limay (78)
Sandy Lepinois, CLSH de Lannion (22)
Émilie Leroux, coordinatrice PRE de Lucé et Mainvilliers (28)
Catherine Métais, association *Livres Passerelles* (36)
Anne-Flora Morin-Poulard, responsable du secteur Seine-Saint-Denis, association AFEV
Sophie Milliat, MJC Lorraine de Vandœuvre-lès-Nancy
Giovanna Postuma, association *Lis avec moi* (59)
Anne-Sophie Rouanet, association *Lis avec moi* (59)
Rafaëlle Rudent association *Lis avec moi* (59)
Vanessa Seurin, lectrice à l'association *ALiCE Aquitaine* (33) et psychologue
Arnauld Simon, coordinateur RE à Lannion (22)
Marie-Françoise Ten, association *Lis avec moi* (59)
Isabelle Sagniez, association *Lis avec moi* (59)
Dominique Veaute, association *Livres Passerelles* (36)
Francine Venière, association *Lis avec moi* (59)
Martine Vertalier, université Paris III, association *Asforel*



Quand les Livres Relient, Agence nationale des pratiques culturelles autour du livre jeunesse
72 rue Jean-Bart, 59260 Hellemmes / www.quandleslivresrelient.fr