



**HAL**  
open science

## La rencontre du projet “ Lis avec Moi ” et des professionnels touchés par l’action

Véronique Bous

► **To cite this version:**

Véronique Bous. La rencontre du projet “ Lis avec Moi ” et des professionnels touchés par l’action. Sciences de l’information et de la communication. 1999. dumas-01717162

**HAL Id: dumas-01717162**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01717162>**

Submitted on 26 Feb 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Véronique BOUS**

**MAITRISE EN  
SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA  
DOCUMENTATION**

**Rapport de stage**

**Stage effectué de février 1998 à mai 1999**

**à**

**“ LIS AVEC MOI ”**

**Lille**

**sous la direction de :**

**Monsieur Christian Loock, responsable universitaire  
Madame Juliette Campagne, responsable professionnelle**

**LILLE 3  
UNIVERSITE CHARLES DE GAULLE  
UFR IDIST**

**Septembre 1999**





**LA RENCONTRE DU PROJET « LIS AVEC MOI » ET  
DES PROFESSIONNELS TOUCHES PAR L'ACTION**

*Je tiens à remercier M. Christian Loock,  
ainsi que toute l'équipe de " Lis avec  
Moi ", en particulier Juliette, Annie et  
Zoune pour leur disponibilité et leur  
gentillesse.*

INTRODUCTION .....	7
Eléments d'un contexte social et culturel favorable.....	7
" Lis avec Moi " : la notion de projet. ....	8
Le projet " Lis avec Moi " à la Pouponnière.....	9
Formulation de la problématique du stage.....	10
Eléments de méthodologie. ....	12
Le choix des terrains.....	12
Les temps du stage.....	13
Sur le terrain. ....	13
PRESENTATION DU PROJET " LIS AVEC MOI " : .....	16
I IL ETAIT UNE FOIS UN PROJET.....	16
A Historique.....	16
1 A l'origine du projet : une enquête sur la place du livre pour les tout-petits.....	16
2 Le développement du projet.....	17
B Les financements. ....	17
C L'équipe de " Lis avec Moi ".....	18
D De la maternité aux maisons de retraite, une diversification des lieux d'intervention. ....	18
II " LIS AVEC MOI " : LES PRINCIPES ET ENJEUX DE LA LECTURE À VOIX HAUTE...	20
A " Lis ".....	20
1 Permanence du texte... ..	21
2 ... Mouvances des lectures.....	21
B Une conception littéraire de l'écrit.....	22
C Un outil privilégié : l'album pour enfants.....	22
D " Avec Moi " : l'accent sur la dimension relationnelle de la lecture.....	23
E Une représentation heureuse de la lecture. ....	24
III LE DISPOSITIF DU PROJET. ....	26
A Dispositif de l'action proposée par " Lis avec Moi ".....	27
1 Les réunions.....	27
2 Les animations.....	28
3 Pérenniser l'action : le relais.....	29
4 La formation.....	30
5 Les temps de réflexion.....	32
6 Les supports d'information.....	33
B De l'intérieur : échanges autour des pratiques et auto-formation. ....	33
1 Les réunions d'équipe.....	33

2	Formation : entre expérience et échanges.....	34
3	Les journées de réflexion sur les pratiques.....	35
4	Le programme ADAPT.....	35
QUATRE ACTIONS LECTURE.....		37
I	PRESENTATION DES ETABLISSEMENTS.....	39
A	LA POUPONNIERE.....	39
1	Public et mission générale.....	39
2	Les équipes.....	39
3	Le cadre de vie.....	40
B	ACCUEIL MAMANS-BEBES.....	41
1	Un projet des services sociaux.....	41
2	Le centre social.....	41
3	L'équipe du jeudi après-midi.....	42
C	LES ECOLES MATERNELLES.....	42
D	LE COLLEGE.....	43
1	La section S.E.G.P.A.....	43
2	Les locaux.....	43
3	L'équipe de la section S.E.G.P.A.....	43
II	HISTOIRES DE LECTURES :	45
A	LA POUPONNIERE.....	45
1	Nouveau départ de l'action lecture.....	45
2	Des Pinsons et quelques Poussins.....	46
3	Le cadre des interventions lecture.....	46
B	ACCUEIL.....	47
1	Un projet entre deux services.....	47
2	“ Madame Livres ”.....	48
C	LECTURES A L'ECOLE.....	48
1	A l'échelle d'une ville.....	48
2	Des parents lecteurs.....	49
D	AU COLLEGE.....	50
1	Travailler avec les plus grands.....	50
2	Des grands aux petits.....	50
3	Les lectures du lundi.....	51
III	TERRITOIRES PROFESSIONNELS.....	55
A	Temps et moments de lecture : comment s'articulent les temps de lecture aux temps du lieu ?.....	55

B	Le découpage des espaces. ....	58
IV	POSITIONNEMENTS ET RELATIONS ENTRE LES ACTEURS. ....	62
A	Rôles et positionnements. ....	62
B	Organisateurs et relais : les pivots de l'action. ....	64
1	L'organisation de l'animation lecture : aide et soutien au projet. ....	64
2	Situation des relais professionnels. ....	66
C	Contraintes et opportunités d'un projet. ....	67
	LE REGARD DES PROFESSIONNELS SUR LE PROJET. ....	71
I	RETOURS CRITIQUES DES PROFESSIONNELS SUR LE PROJET. ....	72
A	"Lis avec Moi" : double finalité du projet. ....	72
B	La lecture en maternelle : " un moment privilégié " ....	73
C	Les professionnels du collège. ....	74
1	Lire... et vivre avec les élèves. ....	74
2	Lire... et après ? ....	75
3	La littérature enfantine au collège. ....	76
D	A la Pouponnière. ....	76
1	Un autre temps consacré aux enfants. ....	76
2	La socialisation des enfants. ....	77
E	L'accueil mamans-bébés. ....	78
1	Un cadre de relation différent. ....	78
2	Une redécouverte des livres. ....	79
II	LA RENCONTRE DU PROJET LECTURE ET DES LOGIQUES PROFESSIONNELLES. ....	80
A	Les éducatrices de la Pouponnière " entre lecture éducative et lecture plaisir " ....	81
B	A l'école : deux fonctions du livre. ....	82
C	Enjeux au collège. ....	83
1	Le " beau rôle " de l'intervenant extérieur. ....	83
2	Ouverture à la " logique Lis avec Moi" ....	84
3	Affirmation de territoires d'intervention. ....	84
D	Les auxiliaires d'éducation : des relais entre deux formations ....	87
E	L'autonomie du projet aux mains des acteurs professionnels. ....	88
F	Assistants sociaux et puéricultrices : deux appropriations différentes du projet. ....	88
	CONCLUSION ....	93
	Liste des annexes ....	95
	Bibliographie ....	96

# INTRODUCTION

“Lis avec Moi” est un projet né il y a onze ans, et qui est rattaché à l’Association pour la Sauvegarde de l’Enfance, de l’Adolescence et des jeunes Adultes. Son action se situe au niveau de la prévention culturelle et sociale, par l’élaboration et le développement de projets lecture à destination des populations en difficulté. Les lectrices de l’équipe “Lis avec Moi” lisent des histoires à voix haute, à partir d’albums pour enfants, dans tous les lieux susceptibles d’accueillir des enfants et leurs parents.

Eléments d’un contexte social et culturel favorable.

Différents éléments ont favorisé l’émergence et le développement d’un projet tel que “Lis avec Moi”.

On peut d’abord évoquer l’attention nouvelle portée à la petite enfance à partir des années soixante, suite aux nombreux travaux de pédiatres et de psychanalystes. Au début des années quatre-vingt, une politique globale de la petite enfance a été élaborée, mettant l’accent sur les actions d’éveil culturel. Dans le même temps, une dynamique d’ouverture des espaces institutionnels a été amorcée à partir des critiques de la fin des années soixante sur les institutions fermées au monde. Ce mouvement d’ouverture a été accentué par des dispositifs tels que les zones d’éducation prioritaires (Z.E.P.) et le Développement Social des Quartiers (D.S.Q.), mis en place pour faire face aux difficultés économiques croissantes et au développement des inégalités socio-économiques.

A ces préoccupations est venue s’ajouter l’angoisse de l’illettrisme au début des années quatre-vingt, qui a provoqué une remise en question de l’école et une vague d’actions culturelles censées endiguer ce nouveau fléau. De fait, une attention croissante s’est portée sur les problèmes de l’accès à l’écrit, en particulier dans les “ milieux en difficulté ”. L’accent a été mis sur le “ plaisir de lire ” et les manifestations liées au livre se sont multipliées.

Parallèlement, le secteur de la littérature enfantine a énormément évolué, avec une offre croissante d’albums d’une qualité graphique et littéraire de plus en plus affirmées.

G. de Ridder, dans un article consacré aux “ médiateurs du livre ” rappelle également la conjoncture économique-politique dans laquelle s’inscrit ce type de projet, où sont multipliées les mesures susceptibles de freiner le déliement social : “ *de nombreuses initiatives, situées aux interstices du marché de l’emploi traditionnel et des nouveaux services, sont ainsi financées et paraissent définir aujourd’hui une solution à court terme mais relativement appropriée aux nouveaux besoins sociaux<sup>1</sup>* ”. Le développement de “Lis avec Moi” est donc lié à ces nouveaux contextes. Initialement conçu pour un temps limité d’action, ce projet lecture a évolué et s’est consolidé au fil du temps et des expériences.

“Lis avec Moi” : la notion de projet.

Un projet, par définition, vise à modifier un environnement, à agir dans une réalité. “Lis avec Moi” appartient à ce que Jean- Pierre Boutinet<sup>2</sup> nomme “ projet de référence ”, utilisé par les organisations cherchant à donner une cohérence à leur action : “ *Certaines organisations considèrent le projet qu’elles formalisent comme une charte de référence qui va inspirer leur action. Cette charte de référence consigne surtout des finalités, des valeurs régulatrices sur lesquelles il doit y avoir consensus de la part des principaux acteurs composant l’organisation [...] Au travers des finalités qui sont rappelées, le projet de référence s’efforce de bien mettre en évidence les valeurs culturelles dont se réclame l’organisation, valeurs qui sont censées inspirer son action* ”. Il ajoute que ce sont souvent les organisations à but non lucratif “ *centrées sur l’échange de services [qui] recourent plus que les autres au projet de référence pour mieux asseoir leur légitimité, celle-ci ne pouvant se fonder sur de stricts critères économiques<sup>3</sup>* ”.

Les lectrices de “Lis avec Moi” interviennent dans différentes structures pour mettre en place des actions lecture et former des personnes “ relais ”, qui puissent assurer la continuité de l’action.

---

<sup>1</sup>DE RIDDER, Guido. Médiateurs du livre : animateurs ou missionnaires ? In SEIBEL, Bernadette (dir.). *Lire, faire lire*. Paris : Le Monde Éditions, 1995, p. 253-274.

<sup>2</sup> BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France, 350 p. (Coll. Psychologie d’aujourd’hui).

<sup>3</sup> BOUTINET, J-P. Op. Cit. p. 115-116.

C'est en tant que relais dans une pouponnière que j'ai été amenée à travailler avec "Lis avec Moi". Ce rapport de stage est donc directement lié à ma pratique de lectrice bénévole au sein de ce projet. Il reflète mes propres questionnements à partir du terrain dans lequel je suis impliquée, et il rejoint par là une réflexion plus globale de l'équipe de "Lis avec Moi" sur ses propres pratiques.

Cette position particulière mérite un petit développement :

Le projet "Lis avec Moi" à la Pouponnière.

La Pouponnière est un service de la Maison de la Petite Enfance, qui accueille des enfants de 0 à 4 ans confiés aux services de l'Aide Sociale à l'Enfance. Ces enfants, retirés de leur famille sur décision administrative ou judiciaire, sont amenés à vivre à la Pouponnière jusqu'à la possibilité d'un retour dans leur famille, ou jusqu'au placement dans une famille d'accueil.

Le projet "Lis avec Moi" a été introduit à la Pouponnière en 1993, sur la proposition de la directrice du projet, Juliette Campagne. L'une des directrices, M<sup>me</sup> P. a donné son accord pour cette activité lecture à l'intérieur des trois services : Poussins, Mésanges et Pinsons. Les objectifs initiaux étaient d'amener des histoires à ces enfants en grande difficulté langagière, et de favoriser la relation parent-enfant grâce au livre. L'éducatrice alors en poste au service des Poussins, intéressée par le projet, a proposé que l'action débute dans son groupe de vie. La lectrice professionnelle venait chaque mercredi après-midi lire des histoires aux enfants, en présence des parents. Elle a ensuite continué les lectures dans le groupe des Mésanges.

Fin 1994, il devint évident pour la lectrice qu'elle ne trouverait pas de relais à former parmi le personnel, qui se montrait peu disponible et peu motivé. Elle a donc proposé de faire intervenir des lectrices bénévoles. Trois personnes furent alors introduites aux Mésanges : une personne retraitée et deux étudiantes (dont moi-même), prenant alternativement le relais. La lectrice a donc accompagné chaque bénévole le temps d'une séance et les lectures ont continué quelque temps. Mais très rapidement, la présence des lectrices bénévoles fut refusée par l'équipe des Mésanges. Une réunion fut organisée en juillet 1995 avec l'éducatrice du service, les lectrices étudiantes et les responsables. Il fut décidé d'interrompre l'activité lecture, l'éducatrice et les auxiliaires puéricultrices du

groupe ne désirant plus accueillir les deux lectrices étudiantes, l'intervention de trois personnes différentes perturbant le service et provoquant l'énervement des enfants...

Cet incident m'a conduit à un premier recul sur cette intervention : ce décalage entre ce que nous pensions offrir aux enfants (un moment de détente par le biais de la lecture d'histoires) et au personnel (une activité et une présence supplémentaires) et ce qui était réellement vécu (une intrusion, aggravée par nos exigences de temps, de place, l'énervement des enfants après notre départ...) était source de questionnement. Quelle légitimité avait le projet face aux équipes en place et à leur travail auprès des enfants ?

Après cet incident, une éducatrice du service des Pinsons décida quand même de tenter l'expérience dans son groupe, le seul n'ayant pas été touché par l'action lecture. Une nouvelle réunion en septembre 1995 organisa l'intervention des lectrices bénévoles de "Lis avec Moi" aux Pinsons. Notre venue fut d'abord très mal acceptée par l'équipe d'auxiliaires puéricultrices.

Depuis 1995 jusqu'à aujourd'hui, l'action lecture a progressivement trouvé sa place dans le groupe, et nous intervenons également auprès de quelques enfants du service des Poussins. Un troisième service s'ouvre à l'action lecture qui est projetée à la rentrée 1999.

Cette difficile intégration du projet "Lis avec Moi" à la Pouponnière amène de multiples questions : d'où viennent les réticences des professionnels sur place à accueillir cette action ? Sont-elles liées au contexte de la Pouponnière lui-même, à l'organisation qui a été mise en place par l'éducatrice et les lectrices, à notre attitude sur place, ou aux représentations des équipes ? En bref, qu'est-ce qui, dans le projet lui-même ou dans l'intervention des lectrices, génère selon les lieux ces résistances ou bien la motivation des professionnels sur place ?

Formulation de la problématique du stage.

Le stage de maîtrise en Sciences de l'Information et de la Documentation me donnait l'occasion de revenir sur ces questions, à la demande de l'équipe de "Lis avec Moi". Il s'agissait d'essayer de comprendre quelles relations entretenaient les lectrices et les membres du personnel des lieux où se déroulait l'action lecture.

Pour cela, il fallait repartir du discours de “Lis avec Moi” sur les “ professionnels ”. On entend ici par “ professionnel ” toute personne travaillant comme salarié dans un établissement ou pour une institution.

“Lis avec Moi” n’a pas de lieu où serait fixée son action. Le but du projet est bien d’“ aller vers ”, de rencontrer les enfants (et leurs parents) dans les lieux où ils sont disponibles. C’est ainsi que les lectrices interviennent dans des dizaines de structures différentes, rencontrant une grande diversité de professionnels au fil de leurs actions, appartenant à des secteurs d’activité variés : éducateurs, enseignants, médecins, assistantes sociales, bibliothécaires...L’action s’inscrit à chaque fois dans un lieu, dans lequel vivent et travaillent ces professionnels.

Comment le projet “Lis avec Moi” parle-t-il de cette collaboration?

Dans la plaquette de présentation de l’action (cf. Annexe 1), on relève plusieurs mentions :

- “ *des lectures qui se font **sous le regard et avec l’aide des professionnels*** <sup>1</sup>” ;
- “ *présentation du projet **aux différents partenaires concernés par l’action*** ” ;
- “ *des lectrices qui **transmettent aux professionnels [...]** un savoir-faire et le plaisir de lire à voix haute ” ;*
- “ *organisation de stages de formation sur les sites concernés et de réunions d’évaluation **avec les différents partenaires*** ” ;
- “ *une pratique [...] **en direction des professionnels et des bénévoles*** ” ;
- “ ***nous nous appuyons pour cela sur des professionnels et des bénévoles désireux de se former et de réfléchir avec nous*** ”.

Les professionnels sont distingués, parmi les partenaires, des parents et des bénévoles, impliquant qu’ils représentent un engagement particulier dans l’action, différent de celui des autres partenaires évoqués ;

l’action se fait “ en direction de ”, en transmettant une pratique, et “ avec ”, “ sous le regard ”, plaçant les professionnels en tant que “ destinateurs ” du projet et “ collaborateurs ” de l’action ;

enfin, les professionnels sont sollicités sur le mode de l’aide et du soutien.

---

<sup>1</sup> Tout ce qui est en caractères gras est souligné par nous.

Cette première approche des professionnels par le biais de la plaquette, support d'information officiel du projet, donne des indices sur le type de " partenariat " engagé par "Lis avec Moi". En effet, le terme de " partenaires " évoque plutôt la construction d'un projet commun, où chaque acteur va apporter sa contribution...

Hors le projet "Lis avec Moi" est un projet déjà défini lorsqu'il est proposé aux structures ; ses principes, son mode de fonctionnement, ses objectifs sont établis. La question se pose donc au niveau de son intégration dans la structure qui l'accueille, et de son appropriation par les " partenaires ".

Eléments de méthodologie.

#### *Le choix des terrains.*

L'objectif de départ, analyser les rapports des professionnels avec le projet, pouvait être réalisé à partir de deux options :

- soit prendre plusieurs terrains de même nature, réunissant un contexte similaire, les mêmes équipes professionnelles (par exemple : quatre P.M.I., ou six écoles maternelles... ) ;
- soit réaliser une étude à partir de plusieurs terrains de nature différente.

Il m'a paru plus intéressant d'opter pour la deuxième situation, afin, d'une part de rendre compte d'une diversité des pratiques de "Lis avec Moi" dans des lieux hétérogènes ; d'autre part, cela me permettait de rencontrer des professionnels de secteurs différents, travaillant à partir d'éthiques, avec des objectifs différents, confrontés à des " publics " divers. L'analyse croisée de ces types de terrains m'apparaissait plus féconde.

A partir de là, le choix s'est effectué avec une grande part de hasard, en fonction de ma propre disponibilité et de celles des lectrices.

Quatre lieux ont finalement été définis :

- deux écoles maternelles, dans la région de Maubeuge ;
- un accueil mamans-bébés à Saint-Omer ;
- une section S.E.G.P.A. dans un collège de Lille ;
- et la Pouponnière dans laquelle j'interviens depuis 1995.

L'introduction de la Pouponnière comme terrain d'observation posait divers problèmes :

- c'est un milieu de travail difficile, où l'action lecture a eu beaucoup de mal à s'intégrer ;
- Ma fonction de lectrice et mon investissement dans ce lieu étaient difficilement conciliables avec une observation distanciée de l'action et des relations avec les professionnels.

J'ai finalement décidé de l'inclure dans cette étude, la Pouponnière étant à la base de mon questionnement, mon histoire personnelle sur place amenant une richesse de matériaux qu'il était difficile d'écarter, même avec le risque d'un difficile recul. Cette situation particulière m'a conduite à ne pas officialiser ce stage au sein de la Pouponnière, en y associant toutefois les deux éducatrices avec lesquelles je travaille.

#### *Les temps du stage.*

Ils ont une durée différente selon les lieux :

la Pouponnière a constitué un terrain permanent, tandis que l'observation au collège a duré de février 1998 à mai 1999, à peu près chaque semaine, en dehors des vacances scolaires. Pour l'accueil mamans-bébés et les écoles maternelles, l'observation des terrains s'est étalée entre février 98 et octobre 99. La périodicité des séances lecture étant d'une fois tous les quinze jours (en dehors des vacances scolaires).

La longueur du stage s'explique par le rythme des actions (une fois tous les quinze jours, en moyenne), et la double nécessité, d'une part, d'une présence importante sur le terrain, permettant ma reconnaissance par les acteurs et l'installation d'un climat de confiance nécessaire à tout échange moins superficiel ; d'autre part, d'un temps assez long pour me permettre de me "défaire" dans la mesure du possible, de mon regard de lectrice engagée dans le projet.

A ces interventions sur les terrains, s'est ajoutée mon observation du travail de l'équipe de "Lis avec Moi" au sein des réunions d'équipe et des journées de réflexion.

#### *Sur le terrain.*

J'ai suivi trois lectrices professionnelles de l'équipe sur un de leurs terrains, elles m'ont donc introduite dans les lieux, me présentant comme stagiaire. Cette présentation me plaçait du côté des lectrices aux yeux des professionnels et des publics touchés par l'action. Accolée à mon titre d'"étudiante", elle me donnait ensuite un statut face aux

professionnels, légitimant ma présence et mes questionnements. Cette précision sur le statut est importante, dans le sens où elle oriente la perception des acteurs sur place et a conditionné en partie nos rapports.

En tant que “ stagiaire ” pour “Lis avec Moi”, j’ai donc assisté aux animations sur un mode actif, en lisant sur place avec la lectrice, les parents, les professionnels. Je me suis inspirée des principes de l’observation participante de l’enquête ethnographique, tels que les définissent S. Béaud et F. Weber dans leur *Guide de l’enquête de terrain*<sup>1</sup> : “ *Il faut que soient réunies trois conditions pour la conduite d’une enquête ethnographique : que le milieu enquêté se caractérise par un degré élevé d’interconnaissance ; que l’enquêteur se donne les moyens d’une analyse réflexive de son propre travail d’enquête, d’observation et d’analyse ; que l’enquête elle-même soit de longue durée pour que s’établissent et se maintiennent entre enquêteur et enquêtés des relations personnelles* ”.

J’ai construit ce rapport de stage à partir des observations de terrain et des entretiens.

Les entretiens.

Je me suis centrée pour les entretiens (comme pour l’observation) sur les personnes directement touchées par l’action lecture, délaissant le contexte humain plus général. Je ne me suis donc intéressée, par exemple, aux relations avec les directions des établissements que dans la mesure où ses membres intervenaient directement dans le projet, ou parce que cet aspect éclairait la situation.

J’ai donc interviewé une éducatrice de la Pouponnière, quatre assistantes sociales et deux puéricultrices attachées à l’accueil mamans-bébés, quatre instituteurs, cinq enseignants et trois auxiliaires d’éducation du collège et la directrice de la S.E.G.P.A. Les entretiens ont été semi-directifs, élaboré à partir de questions ouvertes autour de quelques thèmes. Tous les entretiens se sont déroulés dans le lieu de travail des professionnels, sauf pour l’éducatrice de la Pouponnière.

Ce rapport de stage concerne donc quatre terrains sur les 170 dans lesquels “Lis avec Moi” est intervenu au cours de l’année 1998. Il ne prétend donc pas représenter l’ensemble du travail de l’équipe de “Lis avec Moi”, mais en refléter néanmoins une petite

---

<sup>1</sup> BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence. *Guide de l’enquête de terrain*. Paris : la Découverte, 1997. p.294-295.

part. Le sujet qu'il traite, les professionnels (des structures) et le projet "Lis avec Moi", part de la demande d'une réflexion de l'équipe sur cette problématique.

La première partie présente le dispositif de "Lis avec Moi" dans sa dimension orientée vers le public (animations, formations...) et sa dimension interne, en analysant les valeurs qui sous-tendent le projet.

La seconde partie est centrée sur les terrains, analysant les situations propres à chaque lieu, dans son contexte organisationnel et relationnel.

Enfin, la troisième partie part des retours critiques exprimés par les professionnels eux-mêmes sur le projet, pour tenter de comprendre comment les logiques et les identités professionnelles se rencontrent à travers le projet "Lis avec Moi".

# PRESENTATION DU PROJET “ LIS AVEC MOI ” :

## I IL ETAIT UNE FOIS UN PROJET...

### A Historique.

#### 1 A l'origine du projet : une enquête sur la place du livre pour les tout-petits.

Le projet “Lis avec Moi” s’est défini à partir d’une enquête sur la place du livre dans les lieux de la petite enfance, réalisée en 1988 dans le Nord/Pas-de-Calais. Cette enquête<sup>1</sup> fut menée par Juliette Campagne, qui travaillait à Roubaix dans le cadre de la Politique de la Ville, et devint alors chargée de mission pour l’agence de coopération ACCES<sup>2</sup>.

Quatre mille questionnaires furent envoyés aux structures accueillant des tout-petits. Les réponses (soit 20% du total) permirent de faire une évaluation des moyens disponibles et des activités proposées avec le livre. Des réunions et des expériences d’animation lecture sur le terrain associèrent des professionnels de la petite enfance et des professionnels du livre pour la mise en place de projets. Les conclusions de cette enquête firent apparaître un manque de moyens des structures et un besoin de formation des personnels sur la littérature enfantine.

A l’issue de cette étude, les directions de travail proposées posèrent les bases du projet “Lis avec Moi” :

- un volet animation, avec le développement d’actions lecture au sein des structures accueillant des enfants de 0 à 3 ans ;
- un volet formation, s’adressant aux familles et aux professionnels de la petite enfance ;
- un volet réflexion, avec la mise en place d’observatoires centrés sur les problèmes de l’accès aux livres pour les publics les plus démunis et sur les pratiques de lecture.

---

<sup>1</sup> ACCES. *La place du livre dans les lieux de la petite enfance dans la région Nord/Pas-de-Calais*. Lille : septembre 1988.

<sup>2</sup> ACCES : Agence de coopération pour le développement du livre et de la lecture dans le Nord/Pas-de-Calais.

## 2 Le développement du projet.

J. Campagne se met alors en relation avec l'A.D.N.S.E.A.<sup>1</sup>. Cette association, qui gère des établissements et des services d'action pédagogique et thérapeutique, accueille le projet en tant qu'"activité spécifique", l'activité n'étant pas rattachée à un établissement de la Sauvegarde. Ce statut dans l'association assure au projet une autonomie tant au niveau des financements qu'au niveau idéologique, tout en lui donnant une sécurité sur le plan de la gestion comptable. J. Campagne, chargée de mission, est responsable du projet, en lien avec la directrice technique de la Sauvegarde. Avec la collaboration de vacataires, "Lis avec Moi" a pour mission d'organiser et d'assurer la coordination des actions, sur une première période de cinq ans. De fait, l'action sera reconduite chaque année sur la base de ses rapports d'activité.

En 1997, suite à une restructuration de l'A.D.N.S.E.A. qui entraîne l'arrêt de certaines activités spécifiques, le projet "Lis avec Moi" devient un service à part entière. J. Campagne est alors rattachée à l'équipe de direction de l'association en devenant directrice de "Lis avec Moi".

### B Les financements.

En tant qu'"activité spécifique", "Lis avec Moi" se doit de trouver ses propres financements. Chaque année depuis 1989, les Conseils Généraux du Nord et du Pas-de-Calais, le Conseil Régional Nord/Pas-de-Calais et la D.R.A.C.<sup>2</sup> subventionnent le projet. Ces subventions permettent de payer les formations et les animations gratuites proposées dans certains lieux, ainsi que les publications. A ces principales subventions s'ajoutent les financements ponctuels de certaines entreprises, par l'intermédiaire de leurs fondations, et obtenus sur dossier. La dernière partie des fonds vient des prestations qui sont payées par les structures dans les cadres de la Politique de la Ville, des Contrats-Enfance, ou encore par les financements locaux (Fonds d'Action Sociale, Fondation de France...).

---

<sup>1</sup> A.D.N.S.E.A. : Association Départementale du Nord pour la Sauvegarde de l'Enfance, de l'Adolescence et des jeunes Adultes.

<sup>2</sup> D.R.A.C. : Direction Régionale des Affaires Culturelles Nord/Pas-de-Calais (Ministère de la Culture et de la Francophonie).

“Lis avec Moi” dispose d’un budget actuel de 2,4 MF, dont 800 000 F proviennent du paiement des actions.

### C L’équipe de “Lis avec Moi”.

En 1999, l’équipe compte 15 personnes :

- une directrice ;
- une attachée de direction, chargée de la coordination et du suivi de certains projets, particulièrement dans les secteurs de Lille et du Valenciennois. Elle est également coordinatrice des “ Rencontres sur les Métiers de l’Eveil au Livre ”, qui se sont tenues en 1998-99 à Lille ;
- une équipe administrative comprenant une personne à mi-temps plus un objecteur de conscience à plein temps.
- 10 lectrices-formatrices<sup>1</sup> ;
- un comédien- metteur-en-scène, intervenant dans les stages de formation.

L’équipe de direction assure un temps plein, ainsi qu’une lectrice. Le reste de l’équipe travaille à temps partiel, avec un nombre d’heures minimum fixe. Ces contrats assurent une souplesse de fonctionnement pour la structure, le nombre d’heures effectuées dépendant de la demande en animations et formations.

L’équipe de “Lis avec Moi” est majoritairement féminine. Elle est en cela le reflet des professions liées à la petite enfance dans les domaines de l’éducation et de la santé, traditionnellement peu exercées par les hommes. De fait, beaucoup de lectrices sont issues de ces deux secteurs d’activité (éducatrices de jeunes enfants, infirmière, institutrices...). En outre, elles ont souvent derrière elles une expérience dans le secteur associatif, auprès d’enfants ou d’adolescents. Certaines d’entre elles ont été des relais bénévoles pour “Lis avec Moi” avant d’en devenir salariées.

### D De la maternité aux maisons de retraite, une diversification des lieux d’intervention.

Initialement, les actions de “Lis avec Moi” étaient menées dans les lieux de la petite-enfance : consultations P.M.I.<sup>1</sup>, crèches, haltes-garderies... Progressivement, “Lis avec

---

<sup>1</sup> Nous reviendrons sur le terme “ lectrice-formatrice ” dans la suite de ce rapport.

Moi” a étendu son horizon. D’une part, des demandes sont venues de structures qui n’étaient pas visées au départ, d’autre part “Lis avec Moi” a voulu engager un travail plus large auprès de publics en difficulté avec l’écrit. C’est ainsi que le projet s’est introduit dans les sections S.E.G.P.A<sup>2</sup>. de collège, certains services hospitaliers, la prison, des foyers de retraités... En 1998, l’action a touché 170 structures de la région Nord/Pas-de-Calais.

---

<sup>1</sup> P.M.I. : services de Protection Maternelle et Infantile.

<sup>2</sup> S.E.G.P.A. : Section d’Enseignement Général et Professionnel Adapté.

## II “LIS AVEC MOI” : LES PRINCIPES ET ENJEUX DE LA LECTURE À VOIX HAUTE.

*“ Face aux inégalités culturelles, il nous semble important d’ouvrir aux enfants l’accès aux histoires, à l’imaginaire, au langage poétique et littéraire par l’intermédiaire du livre. ”* (Plaquette de présentation de “Lis avec Moi”, 1997. Cf. Annexe 1).

Dans un contexte de valorisation de la lecture et d’inquiétude sociale pour les non-lecteurs, le projet “Lis avec Moi” se présente comme une action de “ transformation sociale <sup>1</sup>”, pour une lutte contre l’exclusion par le biais du livre, objet culturel légitime par excellence. Le principe d’un droit à la culture pour tous, le modèle cité des bibliothèques de rue d’A.T.D. Quart-Monde, inscrivent les actions “Lis avec Moi” dans une ligne militante.

Nous allons voir ici que l’enjeu de “Lis avec Moi” est, comme son nom l’indique, de partager des lectures. Des lectures qui se font à partir d’un outil privilégié, l’album, dans la perspective d’une relation à trois : le lecteur, l’auditeur (ou auditoire) et le livre.

### A “ Lis ”.

Jusqu’en 1996, les membres de l’équipe se faisaient appeler “ conteuses-lectrices ”. L’ambiguïté a été levée en janvier 1996, devant la nécessité de clarifier la nature des actions, par l’adoption du terme “ lectrice ”<sup>2</sup>. Il s’agissait d’abord de distinguer la pratique de “Lis avec Moi” de celle des conteurs. A la différence du conteur, qui part d’une trame et crée un récit oralement avec ses propres mots, le lecteur met en voix un texte écrit par un auteur, en restant fidèle au texte. *“ Le texte lu appartient bien à l’ordre scriptural, même si le canal est la vive voix [...] La parole vive qui prend en charge le texte écrit est bien une parole de l’écrit, qui montre sa différence et situe son origine. Loin d’effacer son origine écrite, comme lorsque l’enfant croit que le livre qui lui est lu est l’expression directe de celui qui le lui lit, elle la manifeste et l’exhibe. Si l’adulte reste un porte-voix, il*

---

<sup>1</sup> Je dois le terme à Eric Dacheux dans son ouvrage : *Associations et Communication : critique du marketing*. Paris : CNRS Editions, 1998. 155p. L’auteur dégage des éléments spécifiques, qui selon lui, définissent les “ organisations de transformation sociales ”, et renvoient à deux dimensions : “ l’engagement individuel des membres et la mission sociale de l’association ”, p. 98-99.

<sup>2</sup> Il existe une confusion entre conteur et lecteur et notre appellation de “conteuse-lectrice” entretient cette confusion [...] pour tenter de dissiper toute ambiguïté, nous avons décidé dorénavant de nous appeler “lectrices”. CAMPAGNE, J. Conter ou lire, quelle différence ?. In “*Lis avec Moi*”, lettre d’information sur l’éveil par le livre, janvier 1996, n°4, p. 1.

*passé lui aussi derrière l'autre de l'écriture*<sup>1</sup> ". C'est bien le texte d'un auteur qui est en jeu, et le livre qui est au centre de l'échange.

Il faut souligner aussi que l'adoption du vocable " lecteur/lectrice " permet à "Lis avec Moi" de se positionner par rapport aux nombreuses pratiques d'animation autour du livre développées ces dernières années. Dans un contexte d'émergence des " nouveaux métiers de service ", l'enjeu pour "Lis avec Moi" est bien d'affirmer l'identité de sa démarche et de faire reconnaître sa professionnalisation. On peut rapprocher ce mouvement de celui des bibliothécaires au début du siècle (ou plus récemment de la reconnaissance du métier de documentaliste), qui consiste à revendiquer une place à part entière sur le marché professionnel à partir de savoir-faire élaborés dans le champ traditionnel de professions reconnues et cherchant à s'en démarquer. "Lis avec Moi" entend donc affirmer sa particularité à travers un savoir-faire et des principes définis.

#### 1 Permanence du texte...

La lectrice de "Lis avec Moi" s'attache à lire le texte en respectant les mots et les structures de phrase que l'auteur de ce texte a choisis. Ce rapport au texte, qu'on n'adapte pas, qu'on ne simplifie pas, correspond non seulement à une volonté de respect d'une écriture, mais aussi à l'idée de la permanence du texte écrit donnée à l'enfant, quelle que soit la personne impliquée dans la lecture.

#### 2 ...Mouvances des lectures.

Ce principe est toutefois confronté à la réalité de l'échange entre l'adulte, l'enfant et le livre. Souvent, et surtout avec les jeunes enfants, il faut interrompre la lecture pour répondre aux questions posées sur un mot, sur l'histoire : commenter, expliquer, parler autour du livre est parfois nécessaire. La question est alors d'échanger sans perdre de vue le texte tel qu'il est, et d'en retrouver le fil. Du côté de la lectrice, la lecture à voix haute révèle (beaucoup plus qu'une lecture silencieuse) les lourdeurs d'un texte. Elle souligne les maladresses d'une écriture, les mauvais agencements de paragraphes... Quelles modifications, si infimes soient-elles, se permet-on alors? Quelle liberté se donne-t-on vis-

---

<sup>1</sup> GROSSMANN, Francis. *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Bern : Ed. Peter Lang, 1996.

à-vis de ces mots, de ces tournures de phrase, sous prétexte d'une meilleure lecture ? Question jamais tranchée, toujours reposée par l'expérience de l'oralisation de ces textes. La capacité d'un texte à "subir" cette épreuve de mise en voix est d'ailleurs l'un des critères de sélection.

Chaque lecture est une actualisation du texte. Une mise en voix en direct, avec sa part d'impondérable. Cette voix, avec son timbre, sa puissance, ses inflexions, donne une tonalité au texte lu. Par-delà le respect de l'écrit dans sa structure et dans ses mots, la liberté du lecteur est grande. Une lecture est toujours la mise en tension d'un texte avec un corps, une voix. Rester au plus près du rythme donné par l'auteur en suivant la ponctuation, la typographie, restituer une lecture la plus "neutre" possible, ou bien donner au texte des rythmes différents, lui imposer des silences et moduler la voix... tout est interprétation. Mais l'amplitude de cette interprétation va varier en fonction de la personnalité du lecteur, de son rapport aux textes, du public auquel il est confronté, et du texte lui-même.

#### B Une conception littéraire de l'écrit.

*"L'écrit a ses tournures, son lexique, sa syntaxe, ses genres littéraires[...]. En entendant régulièrement lire et relire des textes, les auditeurs pouvaient finir par acquérir une familiarité avec la langue écrite, des connaissances sur ce qu'elle est susceptible ou pas d'énoncer, aussi essentielles que la compétence alphabétique<sup>1</sup>".* "Lis avec Moi" reprend les termes d'une telle analyse en développant l'idée qu'être nourri d'histoires facilite l'accès à l'écrit. Les animations lecture sont destinées en priorité aux publics en difficulté économique et sociale, à priori des publics éloignés des pratiques culturelles légitimes, et notamment de l'écrit. Mais pas n'importe quel écrit... "Lis avec Moi" opère un choix sélectif parmi l'offre destinée aux enfants.

#### C Un outil privilégié : l'album pour enfants.

"Lis avec Moi" puise essentiellement dans le répertoire contemporain. Un travail d'analyse des livres amène les lectrices à faire un choix parmi le nombre croissant d'albums publiés. La plupart des albums choisis sont ceux où images et texte forment un ensemble complexe en construisant ensemble le récit, où fond et forme interagissent pour

donner du sens. Sont valorisées la qualité esthétique et la qualité littéraire (graphisme, couleurs, rythme et richesse du texte) qui permettent des relectures sans en épuiser la richesse. On ne trouve pas dans cette sélection de livres appartenant au circuit de grande diffusion. Quelques *Petit Ours Brun* apparaissent, mais le fait reste exceptionnel. Les raisons invoquées sont la pauvreté de ce type de production et surtout l'affirmation d'une offre "meilleure" sinon différente. La reconnaissance de la littérature enfantine à travers ces albums fait partie des objectifs de "Lis avec Moi". Une base bibliographique consensuelle est établie, mais les lectrices fonctionnent essentiellement au coup de cœur. Comme elles aiment à le dire : "*on ne partage bien que ce qu'on aime*"...

Cette part de subjectivité dans le choix des livres est fortement revendiquée, et la place accordée à la sensibilité de l'individu se retrouve dans la dimension relationnelle donnée aux lectures.

D "Avec Moi" : l'accent sur la dimension relationnelle de la lecture.

*"L'important, dans de telles récitations, c'est que la lecture fasse appel à l'ensemble de ses composantes - c'est-à-dire un lecteur, un auditoire et un livre -, sans lesquels la séance ne serait pas complète<sup>2</sup>".*

Les lectures se font en individuel ou en petits groupes, et plus rarement en collectif. Un adulte, un enfant, un livre : c'est le modèle de la lecture privée, de la lecture en famille, où un adulte lit à l'enfant, lui donne à entendre un texte. Cette forme de lecture suppose une proximité physique avec les enfants, donc l'établissement d'une forme d'intimité qui s'installe avec le temps. "Lis avec Moi" tend à transposer ce modèle à l'intérieur des différents espaces publics où l'action s'installe.

L'équipe de "Lis avec Moi" intervient généralement dans les lieux où les parents des enfants sont présents. Ils sont le plus possible associés aux animations lecture, afin qu'ils voient leurs enfants manipuler les livres. La lecture à voix haute à partir d'albums est présentée comme un outil pouvant d'un même mouvement rapprocher les enfants et les parents du livre. La relation avec les parents, qui sont souvent en situation de grande précarité, se construit avec le temps, le temps qu'une confiance s'installe et facilite l'expérience avec les livres.

---

<sup>1</sup> CHARTIER, Anne-Marie. La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie. In POULAIN, Martine (dir.). *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Ed. du Cercle de la Librairie, 1993.

<sup>2</sup> MANGUEL, Alberto. *Une histoire de la lecture*. Paris : Ed. Actes Sud, 1998.

L'ambition est aussi de favoriser le lien parent-enfant, en valorisant les échanges qui se développent à partir des lectures. Comme on peut le retrouver dans le discours de l'école, l'objectif est de mobiliser les parents autour des compétences de leurs enfants, en les sensibilisant à l'un des éléments de la réussite scolaire : la maîtrise de l'écrit. Le livre deviendrait "*le support d'une médiation dont les finalités sont autant sociales que culturelles*<sup>1</sup>", puisqu'il s'agit dans le même temps de valoriser les compétences des parents eux-mêmes dans leur rôle d'éducateurs.

#### E Une représentation heureuse de la lecture.

Le discours de "Lis avec Moi" est proche de celui des bibliothèques, qui n'ont pas affaire à des lecteurs captifs. Les maîtres mots sont "plaisir" et "liberté". Les lectures sont "proposées" et jamais imposées. L'accent est mis sur la production (la lecture du texte par l'adulte) et sur l'aspect relationnel. Le plaisir et la liberté supposent ici la notion de gratuité. "Lis avec Moi" choisit de se préoccuper peu de la réception du sens (contrairement à l'école dont c'est la préoccupation principale), le principe étant de ne jamais poser de questions à l'enfant sur ce qu'il a compris de l'histoire.

L'action lecture s'inscrit dans le modèle hédoniste actuel de la lecture. Ce modèle s'est développé ces vingt dernières années sur un fonds de "crise de la lecture". A côté d'un modèle scolaire, dit contraignant et remis en cause dans sa capacité à amener le désir de lire, on a opposé l'aspect ludique de la lecture : "*Par l'animation, on entend faire lire, faire connaître " autrement ", on cherche à jouer sur les attitudes, à inculquer en douceur une disposition cultivée, selon de nouvelles valeurs qui répondent à l'éthos des nouvelles classes moyennes : l'échange, le plaisir, la créativité*<sup>2</sup>". Pour familiariser le petit enfant à l'objet livre et aux attitudes de lecture, ou tenter de réconcilier les plus âgés avec l'écrit par le biais de la lecture d'histoires à voix haute, "Lis avec Moi" mise sur son offre de lecture, qui doit séduire et toucher la sensibilité des enfants et des adultes par sa qualité.

Par contre, l'évolution des enfants dans leur attitude vis-à-vis du livre alimente les observations qui servent à l'évaluation de l'action. Même s'il n'y a pas de quantification possible des effets de l'action, "Lis avec Moi" se base sur ses observations de terrain et les

---

<sup>1</sup> CHARTIER, Anne-Marie in POULAIN, Martine. Op. cit.

<sup>2</sup> SEIBEL, Bernadette. *Bibliothèques Municipales et animation* Paris : Dalloz, 1983. 323 p.

travaux de psychiatres, psychanalystes et d'orthophonistes pour nourrir son discours<sup>1</sup>. Sont entre autres évoqués les effets de la familiarisation au livre, le développement de l'appétence des enfants pour les histoires, qui doivent leur permettre d'appréhender plus facilement le monde de l'écrit. On a donc affaire ici à une sorte de " pédagogie invisible ", que B. Seibel définit comme " *une relation entre l'adulte et l'enfant, propre à opérer des effets moins sur la transmission des connaissances que sur l'acquisition de conduites de lecture, l'apprentissage de la lecture étant considéré comme une des dimensions du processus de personnalisation et de socialisation de l'enfant*"<sup>2</sup> .

---

<sup>1</sup> On peut citer les membres de l'association A.C.C.E.S. : Action Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations, dont René Diatkine et Marie Bonnafé.

<sup>2</sup> SEIBEL. Bernadette. Op. Cit. p.201.

### III LE DISPOSITIF DU PROJET.

Les objectifs de “Lis avec Moi” sont multiples. Au-delà d’une sensibilisation à la pratique de la lecture à voix haute et à ses enjeux, il s’agit pour les lectrices de favoriser l’implantation de lieux de lecture dans les structures, et de former des “relais” qui assureront la continuité de l’action, une lectrice n’intervenant qu’un nombre de fois limité dans un même établissement. Cette question du relais est centrale dans le dispositif mis en place par “Lis avec Moi”, toute intervention dans un lieu impliquant d’en assurer la pérennité.

La diversité des lieux et des publics touchés amène inévitablement une diversité dans les pratiques d’animation et de formation. Les différents volets de l’action obéissent cependant à un schéma qui est défini dans la plaquette de présentation sous la rubrique “ Une méthodologie ”.

Je distinguerai à partir de là cinq aspects de ce dispositif (Cf. Annexe 2) :

les réunions ;

les animations ;

les formations ;

les temps de réflexion ;

les supports d’information.

A ce découpage du dispositif de “Lis avec Moi” s’ajoute la description du travail de l’équipe en interne. Ce travail d’équipe, organisé essentiellement autour des échanges sur les pratiques, construit et alimente les interventions proposées par “Lis avec Moi” aux structures extérieures.

## A Dispositif de l'action proposée par "Lis avec Moi".

### 1 Les réunions.

Elles accompagnent des moments différents du projet : la mise en place, le suivi et la relance de l'action. Elles ont toujours lieu dans l'un des locaux des institutions touchées par l'action.

#### *Les réunions de mise en place de l'action.*

La présentation générale du projet et de ses objectifs se fait en plusieurs temps : une première prise de contact réunissant les partenaires potentiels. Cette réunion d'information peut être à l'initiative de "Lis avec Moi" ou suite à la demande d'une institution (exprimée par la direction ou par un membre des équipes en place), ou d'un chef de projet. Elle permet un exposé des principes et enjeux de l'action.

A partir de cette première rencontre, une seconde réunion se tient avec les personnes intéressées. Une nouvelle présentation des objectifs et des méthodes de "Lis avec Moi" a lieu, suivie d'une discussion sur la mise en place effective du dispositif d'animation et de formation dans la structure. Elle permet de poser les grandes lignes du projet dans les lieux et de préciser quelle(s) équipe(s) seront concernées par l'action.

Une troisième rencontre est nécessaire avec l'(es) équipe(s) participant directement à l'implantation de l'action. Les modalités de l'intervention de la lectrice sont alors fixées: rythme des animations, horaires, lieux. La rencontre est plus personnelle et doit normalement permettre d'exprimer les attentes de chaque acteur par rapport à l'action lecture.

Ces réunions ont donc un rôle informatif, pratique et relationnel. C'est la première rencontre entre les acteurs du projet. Nous verrons par la suite qu'elles sont essentielles pour le bon fonctionnement de l'action : elles doivent servir à définir le cadre matériel et organisationnel, mais aussi à préciser les positions de chacun.

#### *Les réunions de suivi et de bilan.*

Elles se tiennent au cours de l'action et à la fin des séances lecture. Elles réunissent en général des responsables de "Lis avec Moi" et de l'établissement, le(s) relais, l'équipe en place et la lectrice chargée de l'animation-formation<sup>1</sup>.

Elles permettent à la fois de faire le point sur ce qui s'est passé, de régler les problèmes d'organisation, de s'interroger sur les façons de faire et d'évaluer les effets de cette action. Elles sont l'occasion d'un échange plus poussé entre les personnes, échange qui est plus tenu pendant les moments lecture, faute de temps et de disponibilité. Ces réunions permettent aux différents acteurs de donner leur avis sur ce qui a été vécu, sur la façon dont ils mènent le projet, en repérant où sont les difficultés et/ou les points qu'ils jugent positifs. Le bilan évoque les effets sur le public de l'action (en général les enfants et/ou les parents), sur l'équipe et l'établissement lui-même. Ce sont dans les réunions bilans que se décide la reconduite ou l'arrêt de l'action.

Des réunions ponctuelles sont organisées quelque temps après le départ de la lectrice pour suivre l'évolution du projet en rencontrant les relais.

#### *Les réunions de relance de l'action.*

Elles ont lieu en général en début d'année scolaire, les vacances d'été ayant souvent interrompu l'action pendant les deux mois. La lectrice revient alors dans la structure pour réexpliquer le dispositif du projet, ses objectifs, et relancer la mobilisation des relais.

Ces réunions jalonnent le travail d'animation et de formation. Elles permettent une rencontre hors champ d'action. Nous verrons qu'elles peuvent être, si elles ne deviennent pas formelles, des moments "charnières" pour l'action : elles offrent quelquefois l'occasion de voir surgir les logiques différentes et les désaccords entre les acteurs, dans les lieux où l'introduction du projet ne se fait pas facilement ; mais elles permettent souvent aussi d'élaborer de nouvelles façons de faire et par là de modifier les relations entre acteurs.

## 2 Les animations.

Une fois les conditions de l'animation décidées en réunion, la lectrice intervient dans le lieu. Le nombre de séances a été préalablement défini en fonction du budget et des

---

<sup>1</sup> Cette formulation trouvera son explication dans la suite de la présentation du dispositif.

spécificités de la structure. Elles ne devraient pas dépasser douze interventions, mais les conditions ou la difficulté à trouver un relais font qu'elles sont souvent plus nombreuses.

Il est très difficile, voire impossible, de décrire une " animation-type ". Chaque animation s'adapte au lieu dans lequel elle est inscrite, que ce soit au niveau de l'espace disponible ou au niveau des règles de fonctionnement de la structure. Cadre, publics, objectifs de l'action, présence ou absence de relais, participation ou non de l'équipe de professionnels attachés à l'établissement, tous ces éléments font la singularité de chaque animation. La seconde partie de ce rapport nous permettra de détailler quatre animations différentes.

On ne peut donc ici dégager qu'un schéma approximatif commun à toute animation :

Dans un premier temps, la lectrice vient avec sa sélection de livres, et s'installe en créant un espace de lecture (nous verrons que cet espace peut s'inscrire dans des formes très diverses). Généralement, un stock de livres est constitué sur place, ou emprunté en bibliothèque par la suite. Les livres sont mis à la disposition de tous. La lectrice propose, en fonction des publics, aux enfants, aux adultes, de lire des histoires. La relation est individuelle ou en petits groupes. Les enfants peuvent prendre eux-mêmes les livres et les lire seuls ou en compagnie d'un adulte choisi. Une intervention dure en moyenne entre 1h et 2h30.

### 3 Pérenniser l'action : le relais.

L'objectif de "Lis avec Moi" est d'installer ces animations lecture dans la durée en formant des personnes relais. Ce relais doit être assuré par un membre de l'équipe professionnelle de l'établissement, ou, le cas échéant, par une personne extérieure (bénévole ou engagée pour cette action).

La nécessité de ce relais est maintenant affirmée très tôt, devenant aujourd'hui une condition à l'intervention. La lectrice intervient environ 12 fois sur le terrain, dont 2 ou 3 fois pour le suivi de l'action, après quelque temps d'autonomie du relais. Il a été récemment décidé qu'un relais devait être trouvé dès la 5<sup>ème</sup> ou la 6<sup>ème</sup> séance.

La lectrice doit donc mobiliser sur place une personne susceptible de reprendre l'action à son actif. Si la demande auprès de "Lis avec Moi" émane d'une personne appartenant à la structure, avec l'accord de sa direction, le problème du relais est en général vite résolu. Par contre le problème peut se poser de manière cruciale si personne sur le terrain n'est prêt ou n'a les moyens de continuer l'action sans la venue de la lectrice...

On peut distinguer quatre situations de relais :

- les lecteurs embauchés par l'institution ou la Ville pour cette fonction précise ;
- les professionnels des structures, qui assurent les animations lecture pendant leur temps et sur leur lieu de travail. Leur fonction de lecteur s'ajoute alors aux compétences professionnelles que leur reconnaît l'employeur ;

- les lecteurs bénévoles (personnes extérieures à la structure) ;

et enfin les parents bénévoles. Ces derniers constituent un cas particulier. Ils sont mobilisés au sein de l'école pour devenir lecteurs-relais auprès de la classe de leurs enfants. La formation leur est proposée, et leur permet ensuite, s'ils le désirent, de continuer l'action dans les écoles, ou de faire valoir leurs compétences de lecteurs sur le marché du travail. Mais l'objectif premier poursuivi par "Lis avec Moi" en leur proposant de devenir relais est bien de les rapprocher de l'école.

La formation se répartit entre le terrain, les stages et les différents temps de réflexion organisés par "Lis avec Moi". Les réunions de préparation, de suivi et de bilan sont également considérées par "Lis avec Moi" comme faisant partie du dispositif de formation.

#### 4 La formation.

##### *Le terrain.*

Une majeure partie de la formation se fait donc sur le terrain. La personne formée observe la lectrice dans son travail et imite ce qui est fait. La lectrice explique au fur et à mesure sa façon de faire, les principes de la lecture à voix haute selon "Lis avec Moi" (le respect du texte, la liberté de l'enfant...). Le relais s'approprie donc des façons de faire, des façons d'être, suivant l'expression d'une lectrice : " être lectrice, c'est un savoir-faire, mais c'est aussi un savoir-être... ". La dimension relationnelle du travail s'acquiert par l'expérience.

L'équipe de "Lis avec Moi" insiste sur la nécessité d'une expérience de terrain associée à un enseignement plus théorique sur la lecture à voix haute. "Lis avec Moi"

préfère que les demandes de stage soient accompagnées d'une expérience de terrain, pour ne pas que les principes théoriques restent figés, et qu'ils soient enrichis par l'action.

*Le(s) stage(s).*

Le stage initial se présente sous la forme de deux journées. L'une d'elle est consacrée à l'explication des enjeux de la lecture à voix haute (autour du langage, de la dimension relationnelle) et des principes suivis par "Lis avec Moi". Une présentation d'albums est faite, en désignant les genres, les thèmes abordés, accompagnée de critères d'analyse qui expliquent les choix faits par les lectrices. L'autre journée est animée par un intervenant comédien-metteur-en-scène, qui suit le projet "Lis avec Moi" depuis plusieurs années. Il aborde un travail sur la conscience de la voix, et à partir de quelques mises en situation de lecture, donne des pistes de réflexion sur la voix, la lecture, les textes...

Chaque stage regroupe en principe une douzaine de personnes venant d'horizons différents (enseignants, parents, travailleurs sociaux...). "Lis avec Moi" tient à cette hétérogénéité, favorisant les échanges dans un contexte particulier. Le stage est animé par une "lectrice-formatrice" et coordonné (dans la mesure du possible) par la lectrice intervenant sur le terrain d'où sont issus les stagiaires.

Comme pour les animations, des paramètres influent fortement sur le déroulement du stage : la situation professionnelle des stagiaires, l'expérience ou pas acquise sur le terrain... L'animatrice doit s'adapter en fonction des demandes, l'objectif étant que les gens soient actifs et puissent tous s'exprimer. D'où l'intérêt d'une expérience de lecture avant le stage, source de questionnements.

Un bilan est demandé à chaque participant au terme des deux journées, par écrit ou oralement (l'écrit pouvant poser des difficultés pour certains), afin qu'ils expriment leurs satisfactions ou déceptions, attentes et critiques.

Quelques "stages de perfectionnement" ont été organisés sur le même modèle : deux jours répartis entre analyse de livres et travail sur la voix. Ils apportent de nouveaux éclairages sur ces thèmes, enrichis par une expérience de terrain plus importante des stagiaires.

La formation des relais est complétée ponctuellement par leur participation aux observatoires, groupes de travail et comités de lecture.

Comme les stages, ces temps de réflexion sont proposés aux relais, mais personne n'est tenu d'y participer. Certaines personnes interviennent sur le terrain sans jamais avoir assisté à un stage. Inversement, les personnes venant aux stages ne deviennent pas nécessairement des relais de l'action. Comme pour les enfants avec les livres, "Lis avec Moi" adopte le même principe de liberté de cheminement avec les adultes : " *on n'exige plus un engagement formel avant d'intervenir : on forme, et on voit si ça révèle des motivations* <sup>1</sup>". On peut questionner ce principe en constatant que peu de bénévoles formés s'investissent ensuite dans les actions. Est-ce que ce problème tient à l'attitude "consommatoire" des gens devant une proposition de formation gratuite, ou bien aux contenus même des stages qui n'offriraient pas assez d'outils pour passer au terrain ?...

"Lis avec Moi" dispose de fichiers permettant de recenser les personnes relais et les partenaires du projet et de les informer des dates de réunions organisées tout au long de l'année... Le nombre croissant de personnes associées de près ou de loin à l'action a nécessité une décentralisation de certaines rencontres, et une information plus ciblée pour d'autres, en fonction des thèmes abordés.

## 5 Les temps de réflexion.

Trois types de réunions sont proposées au public.

### *Les comités de lecture.*

En collaboration avec un libraire, ils se tiennent régulièrement dans la région. Ils sont ouverts à tous et présentent les nouveautés dans les albums. Certains livres sont lus et analysés rapidement par quelques lectrices. Chaque personne dispose d'une bibliographie lui permettant de retrouver les ouvrages.

### *Les observatoires.*

En moyenne un par an, ils sont également ouverts à tous. "Lis avec Moi" fait appel à un intervenant extérieur pour une réflexion sur un thème particulier. Les observations des lectrices sont développées et commentées par l'intervenant.

### *Les groupes de travail.*

Ils comptent un public plus restreint, comprenant des relais et les équipes d'autres associations menant un travail avec le livre (Filofil, Choisir l'Espoir...). Deux à trois fois

---

<sup>1</sup> Extrait d'un compte-rendu interne de réunion sur la méthodologie de "Lis avec Moi".

par trimestre, un thème est abordé par les participants, quelquefois avec l'apport d'un intervenant extérieur. La réflexion est basée sur les expériences de terrain et part toujours de situations concrètes qui ont posé question. Chacun apporte ses observations et le travail de réflexion s'élabore dans les échanges.

## 6 Les supports d'information.

“Lis avec Moi” publie une fois par an un journal, dans lequel les lectrices de l'équipe racontent des expériences de lecture dans divers lieux (Cf. Annexe 4). On y trouve également la description des actions d'autres associations travaillant avec les livres, comme “Choisir l'Espoir” ou les “Chœurs de lecteurs”. Ces descriptions reposent essentiellement sur les témoignages des différentes personnes impliquées dans l'action. Mais le principal vecteur d'informations de “Lis avec Moi” est sa plaquette de présentation, exposant le dispositif du projet et les principes qui le sous-tendent (Cf. Annexe 1).

Des films vidéo, dont le dernier est en cours de montage, témoignent également des actions réalisées sur le terrain. Ils sont utilisés dans les réunions de sensibilisation et les stages de formation pour illustrer le commentaire des lectrices sur les principes de l'action. Enfin, des bibliographies sont régulièrement proposées aux personnes désirant acquérir des livres. La liste des livres présentés est distribuée à chaque comité de lecture, que chacun annote en fonction des critiques formulées. D'autres bibliographies, plus sélectives, sont réalisées, où les albums sont classés par thèmes, ou par tranches d'âges concernées.

Il faut signaler également la publication cet automne du compte-rendu des *Rencontres sur les nouveaux Métiers de l'Eveil au Livre* ” issu des trois rencontres qui ont eu lieu en 1998-99.

### B De l'intérieur : échanges autour des pratiques et auto-formation.

#### 1 Les réunions d'équipe.

Rendez-vous mensuel, la réunion d'équipe dure trois heures et rassemble les lectrices, l'équipe administrative, ainsi que quatre bénévoles intervenant depuis plusieurs années sur le terrain. C'est, dans un premier temps, une occasion d'échanger toutes les informations pratiques : dates de stages, de futures réunions, informations liées à

l'organisation interne (congrés, frais, etc...). Dans un deuxième temps, l'équipe discute des comités et groupes de travail ayant eu lieu les semaines précédentes. Les commentaires de chacun sur les contenus et/ou l'organisation, permettent de proposer des ajustements et de définir de nouvelles pistes de réflexion. Enfin, la dernière partie de la réunion est consacrée à la discussion sur un ou deux thèmes particuliers, quelquefois en lien avec un groupe de travail à préparer. On aborde ainsi, par exemple, la question des relations entre lectrices professionnelles et bénévoles ; le problème des "confidences" des enfants et de ce qu'on doit en faire ; la situation des relais dans les écoles... Les lectrices peuvent confronter leurs expériences, débattre des enjeux qu'elles rencontrent dans leur travail. Les lectrices suivent un "schéma" d'action, comme nous l'avons vu plus haut, mais elles ont une grande autonomie sur les terrains, chacun étant défini par un contexte particulier. De nouvelles formes de pratiques peuvent ainsi émerger, en fonction de l'action et de la personnalité de la lectrice. C'est ainsi que sont nés (et ont essaimé) les "goûters-lecture", permettant de rassembler parents et enfants dans les écoles...

Il est quelquefois fait appel à un professionnel extérieur pour répondre à certaines interrogations : un juriste du service "Droit des Jeunes" est intervenu sur le problème des mesures à prendre face à la violence dont étaient victimes certains enfants ; un médiateur de connaissances d'A.T.D. Quart-Monde est invité pour questionner les propositions culturelles faites aux familles en situation de très grande pauvreté... Chaque réunion permet, comme c'est le cas dans les échanges extérieurs, de poser des jalons de réflexion autour des pratiques quotidiennes.

## 2 Formation : entre expérience et échanges.

La formation de la lectrice de "Lis avec Moi" se fait sur le terrain et à travers les échanges sur les pratiques. Dans le cadre du dispositif mis en place, la lectrice va se former de façon empirique, avec les acquis de sa formation antérieure cumulés aux principes établis par "Lis avec Moi".

Toutes les lectrices sont amenées à former des relais dans les lieux où elles interviennent, donc à inciter une prise en charge de l'action par les acteurs sur place. C'est pourquoi elles sont toujours en même temps "formatrices", devant transmettre une pratique dans le temps de sa mise en œuvre. Mais elles ne sont "lectrices-formatrices" à part entière qu'à partir du moment où elles assurent les stages de formation. Ici aussi, leur apprentissage

pour devenir formatrice est conçu comme une appropriation de savoir-faire, un mélange de mimétisme et d'invention personnelle selon leur personnalité : elles accompagnent pendant plusieurs sessions de stages une lectrice rodée aux formations, jusqu'à ce qu'elles se sentent prêtes à assumer seules l'animation des stages. Les échanges entre les lectrices lors des réunions d'équipe et des journées de réflexion alimentent les pratiques de chacune. Des bilans des actions et des stages de formation sont transmis à la direction de "Lis avec Moi" et servent à l'élaboration du rapport d'activité annuel.

### 3 Les journées de réflexion sur les pratiques.

Elles sont organisées une à deux fois par an pour débattre d'un thème particulier. Elles ont l'avantage sur les réunions d'équipe de durer toute une journée, ce qui permet des échanges plus poussés, mais le principe reste le même : à partir de quelques questions principales, les lectrices expliquent leurs expériences de terrain et confrontent leurs points de vue. Une réflexion commune s'élabore au sein des propositions exprimées.

On peut ajouter à ces journées celles organisées avec D. Fatous, comédien-metteur-en-scène, sur la lecture à voix haute.

La préparation des groupes de travail et des observatoires implique le même mouvement de retour sur les pratiques pour les expliciter, dans le but ici d'en discuter avec des acteurs extérieurs à l'équipe, qui appartiennent cependant à la même "sphère de réflexion" que "Lis avec Moi". On y retrouve régulièrement des interlocuteurs tels que Colette Destombes, psychanalyste, des militants d'A.C.C.E.S. comme Marie Bonnafé, Maurice Titran, psychiatres, et Joëlle Turin, spécialiste de littérature de jeunesse, ou encore des personnes engagées dans diverses associations (Amitié-Partage, Choisir l'espoir...).

En effet, les professionnels et/ou bénévoles intervenant dans les débats sont tous impliqués, sous des formes d'action différentes, dans la même logique d'intervention, et partagent les valeurs défendues par le projet

### 4 Le programme ADAPT.

C'est un programme de formation organisé à l'échelle de l'ensemble de l'A.D.N.S.E.A. en 1997-98. Un groupe ADAPT comprenant six personnes de "Lis avec

Moi” s’est réuni un douzaine de fois pour réfléchir au dispositif de formation du projet. Des interventions, apportant des éléments plus théoriques sur l’évaluation de l’action et l’écriture des bilans ont été suivies par une partie de l’équipe. Ce programme a permis d’élaborer un cadre plus large de réflexion en favorisant un travail de synthèse sur plusieurs aspects de la méthodologie de “Lis avec Moi”. Ce programme est la seule source de “ formation externe ” de l’équipe de “Lis avec Moi”, en dehors des formations individuelles (par ex. à Enfance et Musique) suivies dans le cadre des plans de formation continue.

L’auto-formation des lectrices repose sur un apprentissage concret, basé sur l’empirisme, la diversité des lieux d’intervention engageant à chaque fois une démarche singulière de la part des lectrices dans le cadre du projet. J.P. Boutinet parle du projet comme “ représentation opératoire ” : *“ En explicitant par le langage ses intentions, le projet s’inscrit dans la gamme des représentations ; mixte de représentations sociales concrétisant pour une part l’imaginaire socioculturel ambiant, et de représentations cognitives cherchant à déterminer un futur réalisable, le projet est surtout assimilable à une représentation opératoire. Très certainement, ce qui marque une représentation opératoire, c’est sa grande détermination à vouloir inscrire dans la réalité un inédit, et en même temps son instabilité face aux contingences de l’action. Cette action dans sa rencontre avec une réalité qui va lui résister ne manquera pas d’interroger la représentation qui la guide <sup>1</sup>”*. D’où ce retour incessant sur la pratique, permettant de s’interroger sur les conditions et les effets du projet dans sa confrontation avec la réalité.

---

<sup>1</sup> BOUTINET, J.P. Op. Cit. p279.

## QUATRE ACTIONS LECTURE.

“Lis avec Moi” est un projet constitué, avec son dispositif, ses valeurs et ses objectifs. Il est mis en œuvre dans des établissements divers, qui se définissent chacun par une organisation interne, des équipes de professionnels, un ou des champ(s) d’intervention, un public... Chaque action lecture va donc s’inscrire dans un environnement particulier.

Une première question se pose : quelle est la part d’“ adaptation ” du projet soumis aux particularités de chaque lieu, que ce soit au niveau des contenus, de l’organisation ou des objectifs poursuivis ?

On peut avancer ici quelques éléments de réponse. D’une part, les valeurs soutenues par le projet (plaisir et liberté de l’enfant...) et les principes de fonctionnement associés à la promotion de ces valeurs (la relation individuelle ou en petit groupe, le refus du contrôle de ce qu’a compris l’enfant...) constituent la part non négociable de l’action, son aspect permanent. Mais d’autre part, nous avons évoqué dans la présentation du dispositif de “Lis avec Moi” le fait que les animations (comme les formations, dont la plus grande partie est constituée par l’expérience de terrain) ne sont pas réductibles à un seul schéma, une “ animation-type ”. Les terrains décrits ci-dessous donneront un exemple de cette diversité : quatre terrains, soient quatre ensembles de conditions d’intervention. La diversité s’inscrit essentiellement dans les formes d’organisation, liées constitutivement aux établissements dans lesquels le projet lecture est mis en place. Elles sont aussi marquées par les rapports qu’entretiennent les acteurs professionnels, et c’est ce qui nous intéresse principalement ici. Mais d’autres paramètres interviennent, donnant au projet un “ statut ” particulier pour chaque action mise en place, et l’évocation de ces paramètres est impérative si l’on veut comprendre la relation des professionnels au projet lecture.

Nous débuterons la deuxième partie par une présentation générale des terrains choisis, pour nous intéresser ensuite aux circonstances de l’introduction du projet dans les différents lieux. Après une description du déroulement de chaque animation et une tentative de “ typologie ” de la position des acteurs professionnels, nous nous intéresserons plus particulièrement aux dimensions organisationnelles de ces animations : temps,

espaces, moyens... Ces références à la “ matérialité ” de l’action permettent de prendre en compte l’expérience quotidienne d’une éventuelle collaboration et de revenir sur les relations s’établissant entre les différents acteurs et le projet.

# I PRESENTATION DES ETABLISSEMENTS.

## A LA POUPONNIERE.

### 1 Public et mission générale.

La pouponnière est un service de la Maison de la Petite Enfance, gérée par un E.P.D.S.A.E. (Etablissement Public Départemental de Soins, d'Adaptation et d'Education). Cet établissement accueille des enfants confiés aux services de l'Aide Sociale à l'Enfance sur décision administrative ou judiciaire. Sa mission générale est la prise en charge en internat de ces enfants de 0 à 6 ans, pour des soins physiques et une action éducative. La Maison de la Petite Enfance comprend deux sous-ensembles : la Pouponnière, qui accueille les 0-3 ans, et le Jardin d'enfants pour les 4-7 ans.

Les enfants effectuent des séjours de quelques jours à quelques années, au terme desquels ils retournent dans leur famille quand cela est possible ; dans le cas contraire, ils sont placés en famille d'accueil. En cas de procédure d'abandon engagée par les parents, ils peuvent aussi être adoptés (cas qui se présente assez rarement).

Le projet d'établissement est axé sur une éthique de soins, et sur le maintien du lien entre la famille et le (ou les) enfant(s) placés.

La Pouponnière regroupe trois unités de vie : les Pinsons, les Poussins et les Mésanges, auxquelles vient s'ajouter un 4<sup>ème</sup> groupe depuis 1998 : les Bambis, réservé aux enfants âgés de 2 à 3 ans. Chaque service accueille en moyenne une dizaine d'enfants, au gré des départs et des arrivées.

### 2 Les équipes.

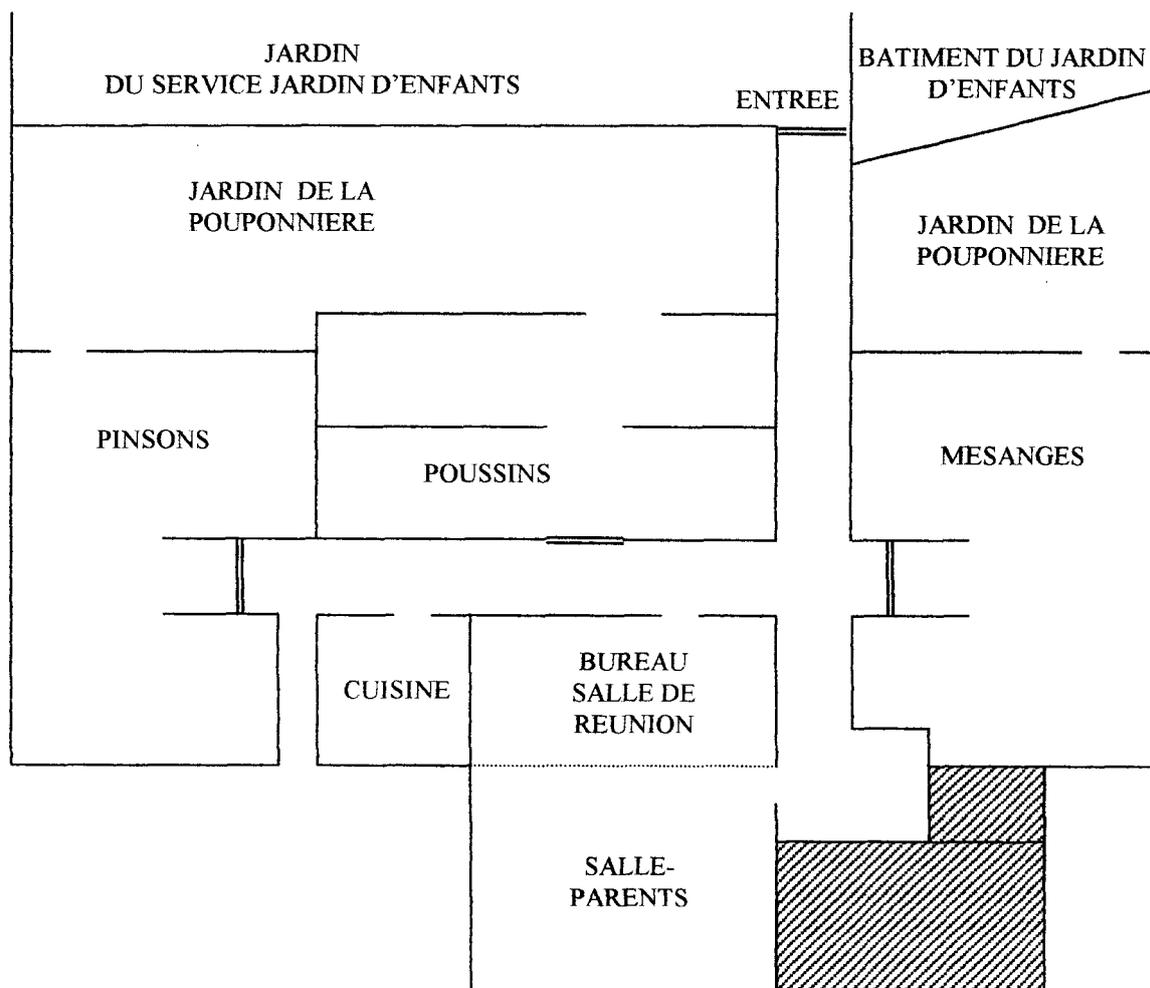
La direction de la Pouponnière est co-assurée par deux femmes, M<sup>me</sup> P. et M<sup>me</sup> V., sous l'autorité de la direction générale de l'établissement assurée par Monsieur L. A chaque groupe correspond une équipe comprenant une éducatrice de jeunes enfants et trois à quatre auxiliaires puéricultrices ; des stagiaires passent régulièrement quelques semaines dans les groupes. Une psychomotricienne intervient ponctuellement auprès de certains

enfants, au niveau individuel. Une équipe de femmes de services assure la cuisine et le ménage pour les quatre groupes de la Pouponnière.

### 3 Le cadre de vie.

La Maison de la Petite Enfance est située dans l'un des quartiers du centre-ville de Lille. C'est un ensemble fermé dans lequel on entre et sort si l'on a accès au code des portes. Les locaux de la Pouponnière appartiennent au même ensemble immobilier que le Jardin d'enfants. De récents travaux ont été effectués : ce sont des bâtiments modernes, sous forme de petites unités pavillonnaires, de plain-pied, conçus avec de nombreuses ouvertures sur l'extérieur (fenêtres, vérandas), qui rendent l'ensemble relativement agréable et fonctionnel. Un jardin avec des jeux d'extérieur s'étend devant les entrées des différentes unités de vie.

Les trois services de la Pouponnière se succèdent le long d'un couloir (cf. schéma).



**Plan de la pouponnière.**

Chaque service dispose d'une salle de bains, de trois chambres et d'une salle de vie aménagée avec un coin jeu, le parc des bébés, un coin repas pour les enfants et un coin cuisine. Chaque salle de vie a un accès sur un jardin clôturé donnant sur le Jardin d'enfants.

Dans les locaux de la Pouponnière, se trouvent également la cuisine, réservée au personnel, le bureau de l'une des directrices, M<sup>me</sup> V., qui sert aussi de salle de réunion, et derrière lui, séparé par une vitre, la "salle-parents", destinée aux visites parentales. Les locaux sont agréables : ils sont clairs, le couloir et les différentes pièces sont décorés avec des mobiles, des collages et les photos des enfants.

Dans la journée, les enfants sont réunis dans la salle de vie et n'ont pas accès aux chambres. Ils disposent aussi du jardin par beau temps. Le rythme de vie s'organise essentiellement autour des soins à donner aux enfants et des visites des parents. Le manque de personnel et de moyens limite les activités à quelques sorties dans l'année.

## B ACCUEIL MAMANS-BEBES.

### 1 Un projet des services sociaux.

L'accueil mamans-bébés désigne en fait un moment plutôt qu'un lieu. C'est un rendez-vous hebdomadaire mis en place depuis janvier 1997 par une équipe d'assistantes sociales de Saint-Omer. Suite à une enquête effectuée à domicile, dans un quartier en difficulté, sur les activités des mères avec leurs tout-petits, les assistantes sociales de la Caisse d'Allocations Familiales (C.A.F.) ont décidé d'organiser un après-midi récréatif. L'objectif de ce projet était de développer les liens entre les familles du quartier et de travailler sur les relations mère-enfant, en proposant des activités et des rencontres autour de ce thème. Les mamans sont donc conviées avec les plus jeunes, tous les jeudis, de 14 à 16 heures, à se retrouver au centre social du quartier. A terme, l'objectif est de rendre les mamans autonomes pour la gestion de cet après-midi.

### 2 Le centre social.

Le centre est un lieu connu des habitants : des activités y sont proposées pour les enfants plus âgés les mercredis et samedis après-midi, des manifestations régulières sont organisées. Les locaux se résument à une grande salle, peu aménagée : un coin où sont

regroupés les jouets, quelques tables qu'on déplace au gré des besoins (table de cuisine pour faire les crêpes, qui deviennent tables à langer le jeudi...) et des chaises. Le matériel de l'animatrice pour les activités manuelles est rangé dans une petite pièce près de l'entrée.

Pour l'après-midi concerné, une dizaine de chaises sont placées en arc de cercle face à un tapis de sol où les petits se promènent au milieu des jouets et des livres. Les mamans sont donc placées de façon à toujours garder un œil sur ce qui se passe sur le tapis. Cette disposition en arc de cercle permet, selon les assistantes sociales, de constituer un grand groupe et d'éviter la dispersion en petits groupes d'affinités.

### 3 L'équipe du jeudi après-midi.

Le projet d'accueil mamans-bébés a été mis en place initialement par deux assistantes sociales de la C.A.F. à la rentrée 1997. Progressivement ont été incluses au projet deux assistantes sociales et deux puéricultrices dépendant des services de l'U.T.A.S.S.<sup>1</sup>. Une animatrice, embauchée par la municipalité sous Contrat Emploi Solidarité, assure les activités du centre social tout au long de l'année.

Nous verrons que la question du relais pour l'animation lecture a joué un rôle important dans l'implication des professionnels sur ce projet.

Les deux terrains suivants appartiennent au secteur de l'Education Nationale. Il paraissait en effet intéressant de voir comment un projet basé sur l'approche du livre pouvait s'insérer et être perçu dans les lieux qui forment les enfants à la lecture. Comment cette action proposée par "Lis avec Moi" peut-elle prendre place dans les établissements scolaires ?

#### C LES ECOLES MATERNELLES.

Dans une ville de la région de Maubeuge, le projet "Lis avec Moi" a été étendu à quatre écoles maternelles situées en Zone d'Education Prioritaire (Z.E.P.). Pour ce stage, je me suis rendue dans deux d'entre elles. La première est une petite école qui compte deux classes. La classe concernée par l'action lecture rassemble petits, moyens et grands. Dans la deuxième école, comprenant six classes, l'action concerne trois classes de petits et

moyens-petits. Les deux écoles disposent d'une B.C.D. (Bibliothèque Centre de Documentation).

Pendant l'année scolaire 1997-98, une institutrice spécialisée a demandé la mise en place d'une intervention auprès de quelques élèves d'une classe de cours préparatoire.

Une coordinatrice Z.E.P. , elle-même directrice d'une des écoles de la ville, assure le lien entre l'inspecteur de l'Académie, les directions des écoles, les instituteurs et la lectrice.

## D LE COLLEGE.

### 1 La section S.E.G.P.A.

Le collège V. de Lille est dans un quartier classé Z.E.P., l'un des plus défavorisés de la ville. Dans le même bâtiment cohabitent la section classique et la section S.E.G.P.A. Chaque classe S.E.G.P.A. reçoit 12 à 15 élèves en grande difficulté scolaire, de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> (deux classes de chaque niveau). A ces difficultés scolaires sont souvent associées des difficultés économiques et sociales au niveau familial. Les élèves bénéficient d'un enseignement adapté pendant les quatre années du collège : dans les matières générales en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>, auxquelles s'ajoute un enseignement technique en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. Durant ces deux dernières années ils doivent effectuer des stages en entreprise. A la sortie du collège, certains reprennent un cursus normal en lycée professionnel pour obtenir le baccalauréat, les autres partent dans des formations plus courtes pour s'insérer dans la vie professionnelle.

### 2 Les locaux.

De récents travaux ont modernisé l'établissement. La section S.E.G.P.A., située au 2<sup>ème</sup> étage du collège comprend quatre salles de classe qui accueillent chacune une quinzaine d'élèves, le bureau de la directrice de la section et une petite salle de réunion. Les ateliers sont dans un bâtiment indépendant, nouvellement construit, situé à l'entrée du collège. On y trouve un atelier de "métrallerie", une cuisine, une lingerie... Une petite salle de classe juxte chaque atelier pour l'enseignement théorique.

### 3 L'équipe de la section S.E.G.P.A.

---

<sup>1</sup> U.T.A.S.S. : Unité Territoriale d'Action Sanitaire et Sociale ; (le découpage en unités correspond aux anciennes circonscriptions), qui dépend du Conseil Général.

La direction de la section est assurée par M<sup>me</sup> V. sous l'autorité de la direction générale du collège. L'équipe d'enseignants se répartit donc entre ceux qui assurent l'enseignement général, et les professeurs d'atelier pour l'enseignement technique. Les professeurs d'enseignement général ne font de cours qu'en S.E.G.P.A. et travaillent toutes les matières avec leurs élèves, arts plastiques et sport compris... Une orthophoniste est intervenue pendant l'année scolaire 98/99 pour faire un bilan des élèves.

## II HISTOIRES DE LECTURES :

Les interventions de “Lis avec Moi” dans ces différentes structures n’ont pas été sollicitées de la même manière. L’origine de la demande d’intervention est un élément important, qui conditionne souvent la façon dont les choses vont se dérouler ultérieurement et donner au projet une certaine “ place ”. Il était donc important de revenir sur l’historique de chacune des actions, pour en exposer les objectifs et le déroulement dans chaque lieu.

### A LA POUPONNIERE.

#### 1 Nouveau départ de l’action lecture.

L’introduction du projet “Lis avec Moi” à la Pouponnière est lié, comme nous l’avons vu plus haut (cf. Introduction), à une proposition de la directrice de “Lis avec Moi”. Un accord avec l’une des responsables de la Pouponnière, Mme P., envisageait un roulement entre les trois services : Poussins, Mésanges et Pinsons. Après l’échec du projet aux Mésanges, une réunion eut lieu en septembre 1995 avec les directrices de “Lis avec Moi”, de la Pouponnière (M<sup>me</sup> V.), les lectrices bénévoles, et l’éducatrice des Pinsons qui désirait mettre en place l’action dans son groupe. On établit alors de nouvelles modalités de fonctionnement :

une intervention tous les 15 jours, le lundi, de 16h à 17h ;

une lectrice bénévole “référente” viendrait à chaque séance, accompagnée alternativement par l’une des deux autres bénévoles ;

l’éducatrice serait présente chaque après-midi de lecture, pour préparer les enfants et les suivre jusqu’au départ des lectrices ;

le travail sur la relation parent-enfant, l’un des objectifs à la base de l’intervention, est momentanément écarté : il n’y a pas de visites le lundi, ce qui permet à l’éducatrice d’être disponible pour la lecture.

Rapidement, une éducatrice du service des Poussins a manifesté son intérêt pour l’action et s’y est associée.

## 2 Des Pinsons et quelques Poussins.

Depuis quelques années maintenant, le déroulement de la séance lecture du lundi est défini et fonctionne. Environ un lundi sur deux, deux lectrices arrivent chez les Pinsons vers 16h. Une caisse de livres, empruntés par les lectrices à la Médiathèque Départementale, reste dans le service. Les lectrices s'installent dans la salle de vie du groupe, par terre ou autour d'une petite table, avec les enfants présents. Les enfants manipulent, "goûtent" les livres... Ils passent d'une lectrice à l'autre pour écouter les histoires, retournent vers leurs jouets, reviennent.... Vers 16h30, les plus grands rentrent de l'école. Les livres sont alors rangés dans la caisse avec l'aide des enfants, et on emmène les plus grands dans la salle-parents en prenant au passage quelques enfants au service des Poussins. Les éducatrices nous accompagnent en fonction de leur disponibilité. Vers 17h, quand les enfants en ont assez, ils sont ramenés dans les groupes de vie. Un temps de bilan est pris avec l'éducatrice des Poussins, qui souhaite noter les observations sur le comportement des enfants pendant la séance lecture.

## 3 Le cadre des interventions lecture.

Nous sommes donc des intervenants extérieurs, bénévoles. Notre intervention a lieu, pour le service des Pinsons, dans le groupe de vie. L'animation lecture se déroule sous les yeux des professionnels présents, sur leur lieu de travail. Ce n'est pas le cas pour le groupe des Poussins, où nous ne lisons pas dans la salle de vie : les enfants, choisis par l'éducatrice, sortent du groupe pour aller dans la salle-parents. Nous n'entrons pas dans l'espace des Poussins, sauf sur invitation de l'éducatrice pour faire les bilans et ce, tout récemment. L'équipe des Poussins ne voit donc pas l'action lecture.

Les lectures ont lieu entre 16h et 17h, entre la fin de la sieste et le début des bains. C'est un moment creux, où les enfants restent habituellement dans la salle de vie avec leurs jouets. Le rythme des interventions lecture est défini avec les éducatrices. Leur présence "en journée" pour la lecture nécessite un aménagement des horaires au niveau de l'équipe. Sur les plannings, les éducatrices notent les dates des interventions à l'avance, pour imposer leur présence ces jours-là.

La séance lecture ne nécessite aucun aménagement particulier, les lectrices s'adaptant à la disposition du lieu : tables, chaises, sur le sol... Seul matériel indispensable : la caisse de livres. Celle-ci reste sur place, à la disposition du personnel. Les premières années, elle était rangée dans une sorte de débarras faisant office de vestiaire. Depuis quelques mois, l'éducatrice des Pinsons lui a assignée une place dans l'armoire de sa salle de vie, avec le matériel destiné aux activités. Les livres sont ainsi plus accessibles et ont acquis une place qu'on peut qualifier de " plus officielle ".

L'introduction de l'animation lecture a été voulue par les deux éducatrices. Celle des Pinsons a pris cette initiative seule, avec l'accord de la directrice., et l'" *a imposée à son équipe* ". L'éducatrice des Poussins assume elle aussi cette activité seule, en dehors de son groupe de vie. Cette situation a forcément des répercussions sur les rapports avec le reste des équipes, et par là sur le déroulement de l'action.

## B ACCUEIL.

### 1 Un projet entre deux services.

L'accueil mamans-bébés est une initiative de deux assistantes sociales de la C.A.F. qu'elles animent chaque après-midi. Dans le cadre du travail sur la relation mère-enfant, l'animation avec le livre est apparu comme l'un des outils possibles. Très rapidement, les services P.M.I. de l'U.T.A.S.S. ont été rattachés au projet sur la demande des assistantes sociales de la C.A.F. qui se sont "*retrovées un petit peu désarmées, n'ayant jamais eu d'expérience d'animation avec les jeunes enfants*". Une première animation lecture a débuté avec une représentante d'une maison d'édition pour la jeunesse, présentée par une puéricultrice de l'U.T.A.S.S. L'action "Lis avec Moi" venant à ce moment d'être intégrée dans les salles d'attente des consultations P.M.I. de la ville, le médecin P.M.I. a rapidement proposé l'intervention d'une lectrice de "Lis avec Moi", qui a remplacé la représentante. Les objectifs initiaux de l'accueil ont évolué face aux demandes des mamans, qui s'est progressivement transformé en "groupe de parole", les assistantes sociales de la C.A.F. programmant des intervenants extérieurs (membres de l'Office H.L.M., sage-femme...) pour répondre aux préoccupations de leur "public". La situation est devenue alors plus complexe, les deux services ayant du mal à trouver leurs marques respectives dans l'animation de l'accueil et la prise de relais de l'action lecture. Pendant

quelques mois, la situation a été très confuse, les personnes de l'U.T.A.S.S. n'étant quasiment jamais sur le terrain, et celles de la C.A.F. ne sachant pas si elles devaient s'investir, la lectrice ne trouvait aucun relais. Finalement, en juin 98, un plan de formation des assistantes sociales et des puéricultrices de l'U.T.A.S.S. fut organisé par leur direction, excluant les assistantes sociales de la C.A.F. du dispositif. L'accueil s'est poursuivi pendant l'année scolaire 1998-99, mais les personnes de la C.A.F. se sont progressivement désinvesties du projet, tout en continuant d'assurer une présence pendant cet après-midi.

## 2 "Madame Livres".

La lectrice intervient pendant tout le temps de l'accueil, une semaine sur deux. Les autres intervenants ne sont pas programmés ce jour-là. Elle arrive avec sa caisse de livres et s'installe sur le tapis avec les petits, en face des mamans assises sur les chaises installées en arc de cercle autour du tapis. Pendant deux heures, elle circule entre les mamans et les enfants, proposant de lire une histoire aux bébés sur le tapis ou assis sur les genoux de leur mère. Elle passe de l'un à l'autre, en fonction de la disponibilité des enfants et des mamans, entre deux discussions. La lectrice lit les histoires, présente les livres aux parents de façon individuelle, attire l'attention des mamans sur les réactions de leur enfant devant un livre. Au fil du temps, les gens se connaissent et la lectrice devient un repère familier, se retrouvant vite baptisée "*Madame Livres*" par les adultes. Lors des dernières séances auxquelles j'ai assisté, les assistantes sociales faisaient un gâteau avec les mamans pour le goûter, et la lectrice participait à la préparation. Ici, la lectrice est donc complètement intégrée au fonctionnement du lieu. La dimension relationnelle du travail se joue à plusieurs niveaux : bien sûr avec les petits auxquels on lit des histoires, avec les mamans, autour de la lecture mais aussi autour de tous les sujets abordés dans l'après-midi, et enfin avec les professionnels présents. La lectrice assure son activité à l'intérieur du projet monté par les assistantes sociales. L'animation lecture se termine avec la fin de l'après-midi d'accueil, vers 16h. La salle est rangée par l'animatrice du centre social.

## C LECTURES A L'ECOLE.

### 1 A l'échelle d'une ville.

La demande d'intervention a été émise par un chef de projet connaissant l'action "Lis avec Moi". En 1996, des réunions d'information ont été organisées, et les interventions proposées aux directeurs et instituteurs des écoles maternelles. Des demandes ont effectivement émergé, soutenues par la coordinatrice Z.E.P. La lectrice est venue dans les écoles pour la mise en place des actions : le principe est de former des parents bénévoles qui viennent pendant le temps scolaire lire des histoires aux enfants en individuel. Le but est de proposer aux enfants (et aux parents) un large choix de livres " *de qualité* ", leur permettant de se familiariser à l'objet livre et à la langue écrite, sans être soumis à une évaluation scolaire.

Chaque école organise les séances de lecture en fonction du nombre de parents disponibles et du nombre de classes.

## 2 Des parents lecteurs.

Au début de l'observation, en février 98, l'action était déjà en place dans quatre écoles maternelles. J'ai assisté aux séances lecture du lundi matin dans deux écoles où elles sont organisées sur le même schéma : la lectrice arrive sur place vers 9h. Les parents ont choisi des livres dans la B.C.D. de l'école (la lectrice apporte aussi quelques livres si les parents le demandent). Les lectures ont lieu dans la B.C.D. dans l'une des écoles, dans le dortoir pour l'autre, la bibliothèque étant trop petite pour accueillir l'activité. Les livres choisis sont disposés sur les tables (ou les lits) à la disposition des enfants. La lectrice, ou un parent, va chercher un groupe d'enfants. Chaque enfant choisit alors un livre et s'installe avec un adulte. Chaque " couple " lit de son côté, les enfants choisissant les histoires au fur et à mesure. Chaque groupe d'enfants reste une vingtaine de minutes puis est ramené dans la classe. A la fin de la séance, les livres réintègrent les rayons de la bibliothèque et les parents rangent la salle.

Les parents, devenus relais, assurent l'action de manière autonome. Ils gèrent la bibliothèque de l'école avec les instituteurs, choisissent les livres pour l'activité lecture et s'organisent entre eux en cas d'indisponibilité. Les créneaux horaires ont été fixés en début d'année avec les instituteurs et la direction. Réunions de bilan et réunions de relance de l'action permettent de réajuster les horaires et l'organisation chaque année.

La lectrice, à ce niveau, participe à la lecture au même titre qu'un parent. Elle communique les dates de stage aux parents nouvellement investis dans l'action, intervient

sur des problèmes ponctuels, rappelle certains principes, comme par exemple être disponible pour l'enfant pendant la lecture en ne papotant pas en même temps avec les autres parents... Son activité se situe maintenant essentiellement au niveau des réunions de relance, de suivi et de bilan de l'action.

L'action lecture investit donc ici une partie des lieux scolaires et surtout une part du temps scolaire. L'instituteur (ou institutrice) doit donc organiser sa classe en fonction des séances lecture.

## D AU COLLEGE.

### 1 Travailler avec les plus grands.

L'intervention de "Lis avec Moi" dans ce collège est liée à la demande d'une lectrice. Par l'intermédiaire de la coordinatrice Z.E.P. du secteur, l'action a été proposée à la responsable de la section S.E.G.P.A. qui s'est déclarée intéressée par cette forme d'intervention. Une réunion a été organisée pour présenter le projet à l'équipe enseignante. Le principe du départ était la lecture d'histoires aux élèves de 4<sup>ème</sup>, par petits groupes. L'action a débuté au début de l'année scolaire 1996. A la fin de l'année, les élèves exprimèrent l'envie de lire eux-mêmes des histoires. Un accord avec l'école maternelle située à côté du collège décida que les adolescents viendraient faire la lecture aux petits. Le premier trimestre 97 débuta par des lectures aux élèves maintenant passés en classe de 3<sup>ème</sup>. En janvier 98 commencèrent les lectures en classe de maternelle.

### 2 Des grands aux petits.

Les objectifs de ce projet étaient de (re)donner le goût de la lecture aux élèves, en leur faisant découvrir les albums pour enfants, et de les "nourrir d'histoires" en les sortant du cadre traditionnel de l'évaluation scolaire. Avec l'action en maternelle, d'autres enjeux sont apparus, comme la valorisation des adolescents en grande difficulté scolaire, et leur responsabilisation par l'action.

Le projet, comme dans les autres structures, nécessitait sa prise en charge par des relais. Ce sont trois auxiliaires d'éducation, en contrat Emploi-Jeune, qui ont décidé d'intégrer le projet dans leur formation. Leur formation a débuté en janvier 1998. Ils accompagnent les élèves et prennent progressivement la fonction de la lectrice. Pendant

l'année scolaire 98-99, la même action a repris avec les classes de 4<sup>ème</sup>, avec des lectures aux élèves en début d'année, puis leurs propres lectures aux élèves de maternelle, accompagnés par les auxiliaires d'éducation. Dans le même temps, la lectrice intervenait auprès d'une classe de 6<sup>ème</sup> en leur lisant des histoires en petits groupes.

### 3 Les lectures du lundi.

L'action lecture a lieu tous les lundis matin. De février à juin 98, la lecture avait lieu alors que les élèves étaient en cours d'enseignement général. Trois groupes ont été constitués à partir des deux classes de 3<sup>ème</sup>. La lectrice venait chercher les élèves dans chaque classe, souvent accompagnée par M<sup>me</sup> V., la directrice. Les élèves venaient sur la base du volontariat, avec l'accord de l'enseignant et de la lectrice. La première heure de préparation des lectures se déroulait dans la salle de réunion de la S.E.G.P.A. Après la récréation de 10h, les élèves se rendaient directement à l'école maternelle avec la lectrice et les auxiliaires d'éducation. Là, ils allaient jusqu'à l'entrée des classes chercher les enfants pour les emmener dans la bibliothèque de l'école, toujours sur le principe d'« un enfant-un lecteur ». Au bout d'une vingtaine de minutes, les petits étaient raccompagnés jusqu'à leur classe et un deuxième groupe d'enfants partait avec les adolescents. Les 3<sup>èmes</sup> quittaient l'école maternelle vers 11h20 et réintégraient le cours d'enseignement général.

En 1998-99, l'action s'est poursuivie le lundi matin. Les élèves de 4<sup>ème</sup> étaient en cours d'enseignement technique dans trois ateliers. En début d'année, la lectrice se rendait donc successivement dans les trois ateliers pour faire la lecture pendant une demi-heure-trois quart d'heure à tout le groupe. A partir du moment où les élèves sont allés lire en maternelle, l'action lecture a pris plus de temps : de 9h à 10h, ils préparaient leurs lectures en choisissant et en lisant les albums avec un adulte. Après la récréation de 10h, ils se rendaient en maternelle avec les auxiliaires d'éducation et l'enseignant, selon le même schéma d'intervention que l'année précédente pour les 3<sup>ème</sup>.

Alors que les auxiliaires d'éducation prenaient le relais de la lectrice auprès des 3<sup>èmes</sup>, celle-ci faisait la lecture aux élèves d'une classe de 6<sup>ème</sup>. Deux demi-groupes de cinq à six élèves se succédaient pendant la matinée dans la petite salle de réunion de la S.E.G.P.A. Les tables poussées dans un coin, les élèves assis sur les chaises en arc de cercle autour de la lectrice écoutaient les histoires, puis, choisissant eux-mêmes les livres, les lisaient seuls ou à plusieurs. Les séances lecture étaient en général assez animées, entre

les négociations sur le choix des histoires, les échanges entre eux, les réactions aux livres et les lectures plus ou moins collectives... La durée de ces séances lecture s'est progressivement allongée au fil du temps, au gré de l'attention des élèves.

Comme dans les écoles maternelles, l'intervention de "Lis avec Moi" a lieu pendant le temps scolaire et nécessite que les enseignants s'organisent. Les jours et horaires d'intervention ont été décidés par la directrice de la S.E.G.P.A. et la lectrice.

### **Petite synthèse.**

( Cf. Annexe 3 : Schéma des quatre actions )

A partir de cette présentation globale des quatre terrains observés, nous allons résumer en schématisant les quatre actions lecture et leurs contextes respectifs :

**L'ACCUEIL** : le projet "Lis avec Moi" s'inscrit dans un projet global des services de P.M.I. L'action s'est mise en place sur la demande de la direction P.M.I., et tous les professionnels de ce service sont inclus au dispositif de formation pour devenir relais.

L'action lecture est intégrée dans leur travail, et la lecture selon les principes de "Lis avec Moi" devient une de leurs attributions professionnelles. Le projet est devenu le lieu d'un investissement non seulement humain, mais aussi matériel : achats de livres, organisation de prêts en bibliothèque, aménagement des plannings intégrant les animations et les formations...

**LES ECOLES MATERNELLES** : le projet "Lis avec Moi" s'inscrit ici aussi dans un schéma général à l'échelle d'une zone. Actions et formations des parents relais bénévoles ont été demandées par un ensemble d'acteurs du terrain : bibliothécaire, coordinatrice Z.E.P., directeurs d'école, instituteurs, avec l'accord de l'inspecteur de l'Education Nationale. L'action est intégrée dans le fonctionnement de l'école. Des achats de livres ont été effectués et un système de prêt a été organisé avec la médiathèque de la ville.

**LE COLLEGE** : le projet à l'initiative de "Lis avec Moi" est porté dans le lieu par la volonté de la direction de la S.E.G.P.A. et le relais (instable, nous le verrons plus tard) des auxiliaires d'éducation. Les enseignants (et la documentaliste du collège) ne sont pas partie prenante du dispositif, même s'ils doivent s'organiser en fonction des interventions.

L'organisation générale des actions est décidée par la directrice de la section en collaboration avec la lectrice et les auxiliaires d'éducation. Le prêt des livres par la bibliothèque municipale est géré par les auxiliaires d'éducation.

LA POUPONNIERE : au départ à l'initiative de "Lis avec Moi", le projet a été reconduit par deux éducatrices, avec des relais bénévoles extérieurs à l'établissement. Peu soutenue par la direction, l'action lecture a été imposée aux équipes par les éducatrices, avec l'aide des bénévoles, pour finalement être intégrée avec le temps et l'habitude. Le prêt de livres est organisé par les lectrices. Il n'y a aucun investissement matériel de la part de la Pouponnière.

### **Quelques remarques à partir de ce résumé des situations :**

- Le projet apparaît mieux implanté dans les terrains où la demande initiale vient des acteurs professionnels du lieu, en accord avec leur direction. Cette conclusion paraît logique, dans la mesure où les professionnels, en formulant une demande, se montrent d'avance intéressés par le projet et à partir de là sont prêts à l'intégrer dans leur travail quotidien.

- On peut déjà faire une première distinction dans les positions des professionnels par rapport à l'action lecture :

Les "professionnels-relais", qui reprennent l'action et reçoivent la formation proposée par "Lis avec Moi" dans le cadre de leur travail. C'est le cas des assistantes sociales et des puéricultrices de l'U.T.A.S.S. pour l'accueil, et des auxiliaires d'éducation au collège.

Les professionnels qui participent directement à l'organisation de l'action et la soutiennent sans être formés par "Lis avec Moi". Il s'agit ici de la coordinatrice Z.E.P. et des instituteurs dans les écoles maternelles, de la directrice de la S.E.G.P.A. du collège, et des éducatrices de la Pouponnière.

Les professionnels qui ne se sont pas engagés dans le projet lecture volontairement mais se trouvent y participer de par leur fonction dans le lieu. On retrouve ici les enseignants du collège et les auxiliaires-puéricultrices travaillant à la Pouponnière.

- Les trois positions différentes ne reflètent pas forcément les positions personnelles des professionnels vis-à-vis du projet, mais seulement leur position "effective" sur le

terrain, liée en grande partie à l'historique de l'implantation de chacune des interventions. Nous verrons plus bas que l'investissement des professionnels dans un tel projet n'est pas nécessairement lié à leur position " officielle " dans le dispositif.

- Une collaboration, au risque d'énoncer un pléonasme, se construit à deux au minimum... On peut l'examiner à partir de la position des professionnels des établissements concernés, mais aussi à partir de l'action de la lectrice : quelles relations sont élaborées sur le terrain par l'intervenant extérieur ?

### III TERRITOIRES PROFESSIONNELS.

Le projet “Lis avec Moi” existe dans sa relation avec une structure qui l’accueille ; on peut dire qu’il “s’incarne” dans les lieux où il est implanté. Ces lieux sont des ensembles structurés où les espaces et les temps ont des fonctions qui définissent des “territoires professionnels”. Les lectrices, en tant qu’intervenantes extérieures, doivent (se) créer un espace de travail à l’intérieur d’un espace déjà défini par les professionnels sur place.

“Où ?” et “quand ?” : l’action lecture nécessite une place, dont les bornes doivent être négociées avec les acteurs. L’inscription de l’action dans le temps et l’organisation spatiale des structures, est discutée dans les différentes réunions précédant sa “mise en place”, et cette organisation est généralement rediscutée lors des bilans.

A Temps et moments de lecture : comment s’articulent les temps de lecture aux temps du lieu ?

Au collège et dans les écoles maternelles, l’animation lecture se déroule pendant le temps scolaire. Intervenir hors du temps scolaire, pour “Lis avec Moi”, voudrait dire ne pas pouvoir toucher tous les enfants : ne seraient touchés que les enfants dont les parents seraient déjà sensibilisés à la lecture, et on n’arriverait pas à faire venir les parents les plus éloignés de l’école. Et au collège, mobiliser tous les élèves pour une animation lecture en dehors des heures de cours relèverait d’un pari ambitieux... Ce temps consacré au projet lecture, les enseignants le vivent de diverses manières.

Les instituteurs, en général, après une première période un peu compliquée d’organisation dans leur classe, s’adaptent au rythme de l’action. Ils s’arrangent eux-mêmes avec les parents pour fixer les jours et les heures. Lors d’un entretien, un instituteur expliquait : *“difficile de mettre ça en place dans la mesure où ça... ça crée une perturbation par rapport au travail [...] On vient me prendre 3,4,5 gosses, on les ramène, etc... Donc au niveau structure, ça, c’est compliqué à mettre en place, parce que moi, il faut que j’arrive à reprendre des enfants qui reviennent, à en renvoyer, etc... Ca, ça a été un peu dur. Mais maintenant ça y est, c’est parti. Mais il a fallu un moment”*. Il ajoutait plus loin : *“moi, si j’ai accepté de travailler comme ça, je m’adapte plus que eux [les*

parents lecteurs] *doivent s'adapter*”. Les enseignants du collège parlent aussi des difficultés d'organisation, qu'ils vivent de façon plus exacerbée, n'ayant pas pu discuter des modalités d'intervention, décidées par la directrice et la lectrice : “ *Vous avez d'autres personnes, d'ailleurs de bonne volonté, qui se greffent, parce qu'ils ont un projet de lecture... parce qu'ils estiment qu'ils ont un plus à apporter... et qu'il faudra leur trouver une plage... D'accord?... On ne peut pas dire : non, ce n'est pas possible, ça va perturber... On le pense tous, mais on le dit pas* ”. Le problème vient plus d'une difficulté de gestion du cours que d'un souci de perdre des heures pour couvrir un programme. La même difficulté est exprimée par des enseignants d'atelier, qui eux sont quelquefois pris par des impératifs concrets, comme la réalisation et la livraison de repas par l'atelier cuisine par exemple. Par contre, l'enseignant assurant le cours des 6<sup>èmes</sup> trouve un avantage à cette organisation : “ *Pendant deux heures j'ai mes élèves en demi-groupe. En demi-groupe, c'est intéressant de pouvoir travailler avec eux. On est beaucoup plus près d'eux, bien sûr... Donc, d'une certaine manière, ça me donne des facilités dans mon travail...* ”. La plupart des enseignants ont appris la venue de la lectrice dans leur cours par la directrice, lors d'une réunion de synthèse de la S.E.G.P.A. En cours d'action, cependant, des petits aménagements sont négociés entre la lectrice et les enseignants : ces derniers demandent une ponctualité nécessaire à leur organisation dans la classe, tandis que la lectrice propose d'intervenir le mardi en cas d'indisponibilité le lundi matin...

Pour l'accueil mamans-bébés et la Pouponnière, nous avons deux exemples opposés d'intégration de l'animation lecture dans le temps de travail.

Du côté de l'accueil, l'action lecture est incluse dans les emplois du temps des assistantes sociales et des puéricultrices. Celles-ci suivant la formation “Lis avec Moi” sur le terrain, la lectrice s'est vue demandée d'interrompre les séances lecture pendant un temps, les plannings n'ayant pas été encore établis. En réunion bilan, la date des stages a été arrêtée pour permettre à toutes les assistantes sociales et une partie des puéricultrices d'y assister. Les interventions lecture deviennent partie intégrante de leur temps de travail.

A la Pouponnière, le temps de lecture est un “ temps volé ” aux impératifs du travail quotidien. L'heure étant à l'économie sous toutes ses formes, la Maison de la Petite Enfance est un établissement où les effectifs en personnel tendent à se réduire : les personnes absentes ne sont pas remplacées, et une éducatrice ou une auxiliaire

puéricultrice se retrouve régulièrement seule pour s'occuper d'une dizaine d'enfants. De fait, l'éducatrice des Pinsons est rarement disponible pour suivre entièrement l'activité lecture, devant assumer de plus en plus de tâches. La venue des lectrices nécessite une organisation particulière : les éducatrices s'imposent donc " *en journée* " un lundi sur deux, le reste des équipes se greffant " *en matinée* " ou " *en après-midi* ". Notre demande d'intervenir toutes les semaines a évidemment été rejetée : notre venue ajoute une contrainte horaire à un cadre déjà très contraignant, sans compter les rendez-vous extérieurs (audiences chez le juge, visites aux familles d'accueil...) et les imprévus (arrivée d'un enfant en urgence, absence d'une collègue...). Tout un ensemble d'éléments que l'on ne perçoit pas forcément quand on est étranger à l'établissement...

Le choix du moment pour l'animation est important dans un lieu où tout est centré sur les soins quotidiens à donner aux enfants : nous arrivons après le goûter et partons juste avant les bains, pour lire dans un moment " creux " pendant lequel les enfants sont habituellement laissés avec leurs jouets. Dans le groupe précédent, arriver trop tôt au milieu des goûters était perturbant pour l'équipe et pas forcément pratique à concilier avec la manipulation des livres... Il y aurait pu y avoir discussion des deux parties après quelques séances, mais la rupture a été brutale, les malentendus s'ajoutant sans échanges établis entre l'équipe et les lectrices.

Connaître le rythme de vie d'un lieu est donc un aspect important pour qu'un accord soit trouvé afin que le temps de lecture ne soit pas vécu comme une exigence incontournable. Même dans un projet global, comme c'est le cas à l'accueil mamans-bébés ou dans les écoles maternelles, il est nécessaire de négocier des accords de fonctionnement dès le début de l'action. Les réunions initiales permettent ce temps de réflexion si tous les acteurs sont présents, ce qui n'est pas forcément le cas dans toutes les structures, même si les réunions toujours lieu pendant leur temps de travail, à l'intérieur de leurs locaux. Les lectrices interviennent souvent pendant les réunions de synthèse habituelles des équipes. Là aussi, leur présence dans ce type de réunion les amène à s'introduire dans le fonctionnement interne de la structure, et n'est possible qu'avec l'accord (ou à la demande) d'un responsable.

Si les interventions lecture ont lieu pendant le temps de travail, elles s'inscrivent aussi dans les lieux de travail des professionnels : " *Le lieu dans lequel se déroule*

*l'activité quotidienne en est d'abord le cadre matériel, mais aussi le centre dans la perception que les agents se font de leur espace*”<sup>1</sup>.

## B Le découpage des espaces.

L'accueil de St-Omer se distingue des autres lieux étudiés ici : le centre social est un lieu ouvert, contrairement aux autres structures évoquées. Ce n'est pas le terrain spécifique des assistantes sociales, elles n'y viennent que dans le cadre de cet après-midi d'accueil. De par leur profession, assistantes sociales et puéricultrices des services de l'U.T.A.S.S. sont amenées à exercer dans des lieux divers : consultations P.M.I., au domicile des personnes... Leurs terrains sont en fait définis par la présence du “ *public* ” auquel elles s'adressent. Elles ont donc un trait commun avec les lectrices dans cette nécessité de mobilité et de faculté d'adaptation.

La lectrice et les professionnels évoluent dans l'accueil de la même façon, en passant d'une personne à l'autre. Les assistantes sociales de la C.A.F., elles, sont plus implantées dans le lieu, mais la concurrence pour ce territoire professionnel s'est jouée avec les services de l'U.T.A.S.S. à l'avantage de ceux-ci, puisque les personnes de la C.A.F. se sont progressivement désinvesties du projet qu'elles avaient contribué à mettre en place. La lectrice n'a pas pris position dans le débat et s'est pliée aux décisions prises par les différents services, son souci principal étant de trouver un relais solide pour continuer l'action.

Comme pour le temps de travail, la perception du personnel des services sociaux d'un territoire professionnel n'est pas le même que celle d'un professionnel travaillant dans un cadre “ fermé ”.

La Pouponnière offre un exemple de la complexité des territoires dans ce type de cadre.

Au service des Pinsons, l'éducatrice nous fait intervenir dans le groupe de vie. Nous utilisons donc une partie de l'espace de travail de l'équipe. Ce faisant, toute activité se fait sous les yeux de toutes les personnes présentes, et l'espace physique, mais aussi sonore est partagé, ce qui n'est pas rien pour une activité de lecture à voix haute... L'histoire de la cohabitation de l'animation lecture et de la vie quotidienne du lieu est

---

<sup>1</sup> GLASSMAN, Dominique. *L'école réinventée ? : le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires.*

donc émaillée par des “ micro conflits et arrangements ” implicites. Par exemple, les lectures couvertes par le volume sonore des conversations... ou l’énervement des enfants que nous ne gérons pas forcément. Lors des premières interventions dans le groupe, les frontières étaient plus marquées, elles s’estompent avec le temps : aujourd’hui, les auxiliaires puéricultrices s’installent plus facilement sur une chaise “ aux abords ” de l’activité avec un enfant et un livre. De leur côté, les lectrices restent un peu plus longtemps du côté coin cuisine pour discuter.

L’éducatrice se trouve dans les deux sphères d’activité en même temps, me faisant remarquer qu’elle était de plus en plus prise par les tâches quotidiennes pendant le moment lecture. Au fil du temps, les rôles évoluent, marqués par des glissements presque imperceptibles. L’éducatrice a relevé le fait qu’aujourd’hui, c’est moi qui vais prendre moi-même la caisse de livres dans l’armoire fermée à clé. Auparavant, c’était elle qui sortait la caisse et préparait les livres : “ *à la limite c’était moi qui vous avait amenées, qui amenait l’activité, qui préparait. Que maintenant, vous pouvez le faire à ma place. Ça montre bien que... c’est plus vraiment quelque chose d’extérieur, c’est une habitude. Vous faites partie des meubles maintenant...*  ”. Des meubles de la salle de vie seulement, la salle de bains et les chambres restant le territoire réservé du personnel dans lesquels nous n’avons pas à pénétrer. Nous avons donc intégré un espace, maintenant reconnu... qui a été en quelque sorte balisé par l’habitude.

Le service des Poussins, lui, reste inaccessible. Nous n’intervenons pas dans le groupe de vie et n’entrons pas dans le groupe pour prendre les enfants qui viennent lire dans la salle-parents. Ces limites nous sont données par l’éducatrice, qui juge que son équipe n’accepterait pas notre présence dans le groupe. Une première expérience avait été tentée au tout début des animations lecture avec la lectrice professionnelle, et l’équipe d’alors l’a vécue comme une perturbation : “ *les enfants étaient énervés, la personne qui était là ne pouvait pas cadrer l’animation, elle était partagée entre son travail quotidien et le minimum d’organisation imposé par la séance lecture, donc elle n’y trouvait pas sa place*  ”. Quelques enfants sortent donc du groupe avec l’éducatrice pour lire dans la salle-parents, qui est une pièce “ neutre ”, non investie par les équipes de la Pouponnière car elle ne sert que lors de visites parentales difficiles, ce qui explique qu’elle ne soit pas hermétique aux regards : une vitre la sépare du bureau de la directrice, permettant

l'observation de ce qui s'y passe. La directrice a donc la possibilité de voir l'animation lecture, même si (apparemment) elle ne l'observe jamais.

L'éducatrice trouve un autre avantage à ce fonctionnement hors du groupe de vie : il lui permet de voir évoluer certains enfants dans un autre contexte avec des personnes extérieures.

On retrouve ce système de déplacement à l'école et au collège.

La lectrice n'intervient pas dans les classes. La seule exception reste les ateliers, où tous les élèves de la classe étaient concernés par l'action. La lectrice n'entre dans la classe, et reste généralement sur le seuil, que pour emmener et ramener les élèves. Une institutrice évoquait ce problème du lieu : *“ Il fallait un endroit qui ne soit pas une classe, et un endroit relativement isolé. L'enfant sort de la classe, va avec une maman, il y a un déplacement, un autre lieu, un lieu qu'on n'utilise pas d'habitude pour... Parce que dans la classe ça ne pourrait pas se passer comme ça. La classe, c'est un lieu de travail, c'est ce qu'on s'évertue à faire comprendre aux enfants. Les repères sont très stricts. Là, c'est un endroit confortable... ”*. Dans ces écoles maternelles, la fonction des lieux est bien définie par les activités qu'on y mène et l'action lecture ne fait pas partie du domaine du scolaire, cette différence s'inscrit dans l'espace qu'on lui attribue.

Au collège, la logique est la même : la classe est le territoire de l'enseignant qui transmet un savoir scolaire, pendant qu'une partie de la classe se rend dans la salle de réunion pour l'*“ activité lecture, qui sort du cadre traditionnel de la classe ”*. Dans les ateliers, la lectrice intervenant pour tout le groupe, les lectures ont lieu dans la salle de classe annexe. Comme dans la salle de réunion, la lectrice aménage un minimum l'espace : tables repoussées et chaises disposées en arc de cercle ou en petits groupes. A la fin de la séance, il est important que la lectrice s'occupe de tout remettre en place, les enseignants devant retrouver leur espace de travail dans son organisation initiale et pouvant le réinvestir dès le départ de la lectrice... Cette *“ désorganisation ”* introduite dans l'espace de travail est gérée différemment, de manière généralement implicite : soit le professionnel prépare l'endroit où va se dérouler l'action, en accueillant ainsi le projet ; soit la lectrice, investissant un lieu déjà défini, aménage elle-même son espace le temps de la lecture. Ces deux options reflètent souvent le degré d'intégration du projet dans le lieu, mais l'attitude personnelle des professionnels face au projet entre en jeu également.

La capacité d'adaptation des lectrices à un milieu est donc un élément fondamental de leur pratique. Cependant, les acteurs professionnels avec lesquels elles sont amenées à travailler n'ont pas forcément, nous l'avons vu, la même capacité, ou du moins les mêmes opportunités d'organisation au sein de leur établissement. Cette souplesse dans l'organisation que demande l'action lecture est alors plus ou moins facile à mettre en œuvre selon les lieux, et se vit différemment en fonction des "cultures" professionnelles.

Les temps et les espaces investis par le projet lecture à l'intérieur d'un lieu appartiennent à des cadres plus larges, définis par les contextes et les acteurs des établissements.

Ces cadres eux-mêmes vont en partie déterminer les relations entre les lectrices et les professionnels, en “ *canalisant les possibilités d'action des acteurs* ”<sup>1</sup>.

Au delà d'un cadre “ objectif ”, réunissant les ressources matérielles et l'organisation interne, tout un aspect relationnel est en jeu lors des actions lecture. Nous avons vu plus haut un premier essai de description de la position des professionnels face au projet. Nous allons maintenant essayer d'aller plus loin dans cette analyse.

---

<sup>1</sup> CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard. *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil, 1977. (Coll. Points Essais).

#### IV POSITIONNEMENTS ET RELATIONS ENTRE LES ACTEURS.

Les remarques développées ici n'ont pas pour but d'établir une improbable "évaluation" de l'implication des différents acteurs, évaluation du reste difficilement réalisable... Il s'agit d'essayer de comprendre, à partir des observations de terrain et des entretiens, comment s'organisent les relations entre la lectrice et les professionnels, le projet et ceux qui l'accueillent sur leur terrain professionnel, et de voir quelles formes de collaboration se mettent en place.

Remarque : même si nous n'aborderons pas cet aspect ici, il est nécessaire de rappeler que l'accord des directions de chaque établissement est absolument nécessaire pour que l'action puisse s'implanter (et les professionnels du lieu s'y investir), même si cet accord se manifeste de façon très différenciée : de la mobilisation des moyens humains et matériels du médecin responsable des services P.M.I. à la quasi indifférence de la direction générale de la Pouponnière (où les intervenants sont bénévoles, il est vrai...).

##### A Rôles et positionnements.

Si on regarde du côté de la lectrice, on peut voir que deux liens privilégiés sont établis : l'un avec une personne du terrain, souvent celle qui l'a introduite dans le lieu ; l'autre, avec le(s) relais de l'action.

Du côté des professionnels des établissements, on a repéré plus haut plusieurs positions par rapport au dispositif :

- les "relais", qui suivent la formation "Lis avec Moi" : ce sont les assistantes sociales et les puéricultrices de l'U.T.A.S.S. pour l'accueil, les auxiliaires d'éducation pour le collège ;

- les "organiseurs", qui soutiennent l'action : la coordinatrice Z.E.P. et les instituteurs dans les maternelles, la directrice S.E.G.P.A. du collège ; les éducatrices de la Pouponnière ;

- les "passifs", qui se trouvent associés à l'action sans l'avoir sollicitée : les enseignants du collège, l'animatrice de l'accueil mamans-bébés et les auxiliaires puéricultrices de la Pouponnière.

A cette première classification, on peut superposer ici la typologie proposée par J.P. Boutinet<sup>1</sup> qui prend en compte les positions personnelles des acteurs face au projet :

- les *acteurs centraux*, qui portent la légitimité du projet ;
- les *acteurs périphériques facilitants*, qui s'engagent partiellement et deviennent des personnes ressources ;
- les *acteurs indifférents*, peu ou pas sensibilisés au projet, qui laissent faire ;
- les *acteurs confrontants (périphériques ou extérieurs)*, qui ont une attitude critique vis-à-vis du projet.

J.P. Boutinet précise dans son analyse qu'un " *glissement peut s'opérer d'une catégorie à une autre, au cours de l'histoire du groupe* ". Il faut aussi ajouter ici que cette remarque s'applique dans le croisement des deux typologies proposées ici : un " organisateur " initialement posé comme acteur facilitant peut se révéler confrontant, tandis qu'un " passif " peut montrer un intérêt personnel par rapport au projet et devenir ainsi un " acteur facilitant ", voire relais... Cette complexité se retrouve dans toutes les situations observées.

Un tableau (cf. page suivante) permet de saisir l'ensemble des positionnements des acteurs professionnels face au projet, même s'il fige les changements qui peuvent intervenir au fil du temps et ne rend pas compte des nuances qui peuvent se présenter.

La lectrice, porteuse initiale du projet, doit donc compter sur un environnement d'acteurs qui se positionnent en fonction de leur situation professionnelle dans l'organisation et de leurs motivations personnelles. Quant à elle, guidée par la nécessité de trouver un relais, elle va s'appuyer sur une (ou plusieurs) personne(s) qui puisse reprendre à son compte les principes du projet, en essayant de créer un environnement qui soit au minimum indifférent (en laissant faire), ou mieux, positif face au projet en le cautionnant, l'idéal étant que toute une équipe soit impliquée au niveau professionnel et personnel.

On peut résumer l'attente de la lectrice vis-à-vis des professionnels par cette question : à partir du moment où le projet est implanté dans le lieu, comment passer d'une cohabitation à une véritable collaboration ?

---

<sup>1</sup> BOUTINET J.P. Op. cit. p.268-269.

	RELAIS	ORGANISATEURS	“ Assistantes socialesSIFS ”
ACTEURS CENTRAUX	-Assistants sociaux et Puéricultrices UAssistants sociauxS -Auxiliaires d'éducation	Educatrices	
ACTEURS FACILITANTS		-Assistants sociaux CAF -Coordinatrice ZEP + Instituteurs -Directrice SEGPA	-Auxiliaires puéricultrices -Enseignants
ACTEURS INDIFFERENTS			-Auxiliaires puéricultrices -Animatrice accueil -Enseignants
ACTEURS CONFRONTANTS		Instituteurs	-Auxiliaires puéricultrices -Enseignants

En nous appuyant sur le tableau ci-dessus, nous allons décrire certains schémas de relations qui se sont développés, en partant des positions effectives des acteurs (organisateur, relais, “ passif ”) dans le dispositif.

#### B Organismes et relais : les pivots de l'action.

En tant qu'intervenant extérieur, la lectrice, selon les propres termes de “Lis avec Moi” dans sa plaquette de présentation, va s'appuyer sur les professionnels et entretenir deux relations privilégiées : la première avec la (ou les) personne(s) assurant l'installation du projet dans le lieu (les organisateurs) ; la seconde avec le (ou les) relais. Un double mouvement est opéré par la lectrice : l'affermissement du projet sur le terrain grâce à la collaboration des organisateurs et des relais, puis son progressif désinvestissement au profit de ces derniers.

##### 1 L'organisation de l'animation lecture : aide et soutien au projet.

Au collège, c'est la directrice de la S.E.G.P.A. qui est l'interlocutrice privilégiée de la lectrice. C'est avec elle que l'action y a été organisée, sa fonction légitimant les décisions prises. La directrice accompagne la lectrice dans les classes lors de la composition des

groupes d'élèves, donne les directives aux enseignants, invite la lectrice aux réunions. Au-delà de son rôle d'organisatrice pour le projet, une relation plus personnelle, basée sur des centres d'intérêt communs, s'est construite avec la lectrice dans le cadre du collège. La collaboration entre les deux personnes s'est donc élargie à partir des échanges informels sur les dispositifs Z.E.P. et les actions qui y sont menées, sur les élèves et la vie du collège...

La même forme de collaboration s'est établie entre la coordinatrice Z.E.P. et la lectrice intervenant dans les écoles maternelles, entre les relais bénévoles de la Pouponnière et les éducatrices. La coordinatrice Z.E.P. est la personne vers laquelle convergent les informations venant du terrain : elle fait le lien entre l'inspecteur, les directeurs, les instituteurs, les parents et la lectrice. Elle a assisté à toutes les réunions de bilan et de relance de l'action, et a suivi toutes les séances de redémarrage dans les écoles.

A la Pouponnière, les lectrices discutent essentiellement avec les éducatrices : leur volonté initiale d'assumer cette activité face à leur équipe et le climat conflictuel qui en a découlé explique en partie cette situation. Toute l'organisation des moments de lecture et les échanges d'informations se font avec elles. Lors d'un épisode mettant en cause l'attitude d'une lectrice avec les bébés dans le groupe des Pinsons, c'est l'éducatrice qui s'est faite le porte-parole du groupe et avec qui nous avons discuté. Cette position d'autorité revendiquée par les éducatrices a dans un premier temps servi les intérêts de l'action du point de vue des lectrices, mais il a probablement empêché d'autres relations de se développer, tant du côté des lectrices qui n'ont finalement pas cherché à nouer d'autres contacts plus poussés avec les équipes, se reposant sur l'éducatrice, que du côté des auxiliaires puéricultrices qui ne rentrent pas dans le domaine d'activité de l'éducatrice. Il a fallu une absence prolongée de ces deux interlocutrices pour que de nouvelles relations émergent progressivement entre lectrices et auxiliaires. Tout le problème des lectrices consiste à respecter la place centrale de l'éducatrice, sans négliger les autres membres de l'équipe maintenant plus ouverts à l'action.

Les lectrices entretiennent ces relations privilégiées avec ces acteurs qui ont ici un rôle clé dans l'organisation par les fonctions qu'ils exercent, et qui permettent que l'action soit mise en place. C'est avec eux que les lectrices communiquent le plus. Ces "acteurs périphériques facilitants" sont tous sensibilisés au projet, se mobilisant autour des principes affirmés par l'action au niveau professionnel mais également au niveau

personnel, et la nature de leurs fonctions n'est probablement pas étrangère au fait qu'ils soient plus ouverts que d'autres au partenariat extérieur.

La situation des instituteurs est particulière dans ce dispositif : nous avons vu qu'ils géraient eux-mêmes la mise en place et le déroulement de l'action lecture avec les parents qu'ils mobilisent directement. Ils ont donc un rôle moteur pour l'animation, qui ne se confond pas avec leur rôle d'enseignant : *“ Moi, mon rôle, c'est de relancer les parents, de les mettre en contact. Mais c'est tout : être un lien. Ce sont les parents, c'est à eux ”*. Dans l'une des écoles, l'action a été arrêtée par les institutrices elles-mêmes : l'animation lecture avait été mise en place par la directrice, très autonome, sans intervention de la lectrice sur place. Les institutrices ne soutenaient pas l'action, qui perturbait leur organisation, et les impératifs posés par l'inspecteur (présence de la lectrice au début des séances, roulement des parents lecteurs) ont été invoqués pour justifier les problèmes d'organisation posés par le projet dans l'école. Leur refus s'est manifesté par une lettre adressée à l'inspecteur et leur absence lors de la réunion de bilan. Volonté d'autonomie vis-à-vis d'un intervenant extérieur et/ou résistance à l'autorité de l'inspecteur et de la coordinatrice, les ressorts de ce rejet restent difficilement identifiables. Seuls les indices d'un manque d'intérêt lors des réunions (pas de retours sur l'action, accueil dans l'école dans de mauvaises conditions) permettent de supposer que l'action n'était pas réellement voulue par ces professionnels.

Cet exemple confirme l'importance stratégique des “ organisateurs ” dans la mise en place du projet, tant par la position qu'ils occupent dans la structure que par leur perception personnelle des enjeux du projet.

## 2 Situation des relais professionnels.

La lectrice, dans chaque lieu d'intervention, doit pouvoir trouver les relais nécessaires pour pérenniser son action. Devenir relais implique une appropriation des principes et des pratiques de “Lis avec Moi” sur laquelle nous reviendrons dans la troisième partie de ce rapport.

Deux terrains sont ici concernés : le collège et l'accueil mamans-bébés.

Au collège, les auxiliaires d'éducation ont intégré le projet lecture dans leur projet initial, sur proposition de la direction. Ils sont dans une situation particulière : leur fonction n'est pas véritablement définie, et le volet formation des Emplois Jeunes de l'Education Nationale tarde à se mettre en place, les laissant dans une situation transitoire au niveau professionnel. La position de relais proposée par "Lis avec Moi" était pour eux, dans ce contexte, une possibilité d'acquérir une formation au sein du collège : ils ont participé aux actions sur le terrain et suivi le stage, les comités de lecture et les différents groupes de travail. Pour la lectrice, leur présence a résolu dans un premier temps ce problème de relais, mais il s'avère que les auxiliaires d'éducation s'engagent dans d'autres formations et risquent de ne plus assurer l'action, faute de temps. Les quelques mois de leur formation ont permis cependant sa poursuite pendant l'année scolaire 98-99 auprès des élèves de 4<sup>ème</sup>.

Les assistantes sociales et les puéricultrices de l'U.T.A.S.S. offrent un relais plus sûr pour la lectrice de l'accueil, parce que plus "institutionnalisé" : leur formation par "Lis avec Moi" est incluse dans un vaste programme organisé par la direction des services sociaux, et la fonction de lectrice devient une facette de leur savoir professionnel. Leur engagement dans l'action est de fait "subordonné" : *"on a un médecin de P.M.I. qui est dynamique [...] et c'est pour ça qu'on s'est lancées, motivées par elle dans différentes animations"*. Les assistantes sociales s'approprient l'action lecture, avec plus ou moins de difficulté selon les personnes et quel que soit leur degré de motivation. La lectrice, dans cette situation, ne s'est pas préoccupée de susciter cette motivation, elle n'a pu que constater les différences d'implication sur le terrain et ajuster la formation pour sensibiliser les moins actives sur le terrain.

### C Contraintes et opportunités d'un projet.

D'autres acteurs sont associés à l'action lecture parce qu'ils travaillent dans l'établissement où elle a été mise en place, et se trouvent donc engagés dans une relation avec la lectrice, ne serait ce que parce qu'ils doivent partager leur espace professionnel avec elle.

Cette situation imposée par le contexte, générée par des décisions ne leur appartenant pas, est vécue de manière contrastée selon les circonstances et les individualités.

A la Pouponnière, les éducatrices essayent d'être présentes à chaque fois que les lectrices interviennent. Aux Pinsons, l'intervention dans le groupe de vie amène toutes les auxiliaires puéricultrices à y assister régulièrement. Elles se sont dès le début posées en marge de l'action, les interférences avec l'action se résumant à prendre en charge les aspects habituels de leur travail (changer ou moucher les enfants...), tandis qu'elles pouvaient profiter de notre présence pour avancer dans leur rangement, ou dans les soins aux enfants... De leur côté, les lectrices déploraient leur manque de participation. L'éducatrice en donne l'explication : *“ Il y a un clivage entre les éducatrices de jeunes enfants et les auxiliaires puéricultrices : elles n'interviennent pas dans les activités de l'EJE, on ne demande pas à l'équipe de s'impliquer [...] A la limite, la personne ne doit pas apporter quelque chose à l'enfant puisque vous êtes là ”*. Cette non-participation est liée à la répartition des territoires professionnels à l'intérieur du service. De leur côté, les lectrices ont amorcé peu de contacts avec le reste de l'équipe (cette tendance est confirmée par la quasi absence de mention des auxiliaires puéricultrices dans mes notes personnelles relatant les séances lecture).

Les relations ont pourtant évolué, la fréquence et la durée des interventions permettant une routine mutuellement consentie, respectant les limites de chacun, apprises au fur et à mesure.

Un événement reflète parfaitement ces évolutions progressives sur le terrain et les positionnements des acteurs : une nouvelle lectrice bénévole avait pris un bébé sur ses genoux pour le cajoler et lui lire des histoires le temps d'une intervention aux Pinsons. La deuxième lectrice a senti une forte réprobation, non exprimée, des auxiliaires puéricultrices présentes. La fois suivante, l'éducatrice nous a fait part du mécontentement de l'équipe, expliquant qu'à la Pouponnière, le bébé avait une personne référente qui s'occupait de lui, et qu'une tierce personne le prenant dans ses bras (pour s'en aller ensuite) perturbait les repères de l'enfant. Les lectrices ont discuté avec l'éducatrice, expliquant que l'action concernait également les bébés, tout en essayant de comprendre la logique de l'équipe. A partir de cette discussion, il fut convenu que les lectrices ne prendraient plus les bébés sur les genoux et que l'éducatrice les installerait dans leur baby-relax au niveau du sol pour qu'ils puissent participer aux lectures. De leur côté, les lectrices ont exposé ce problème lors d'un groupe de travail avec C. Destombes, psychanalyste, en présence d'une éducatrice. La réponse de C. Destombes nous fit prendre conscience de la nature de la relation entre le personnel de la Pouponnière et les enfants, et

réfléchir sur notre façon de nous insérer dans un fonctionnement établi sur une éthique de travail différente de la nôtre. Depuis, nous demandons l'autorisation d'une auxiliaire ou de l'éducatrice pour prendre un bébé près de nous, et cet accord a considérablement détendu les rapports dans le groupe, tout en nous assurant paradoxalement une plus grande liberté de mouvement. Le fait de pouvoir imposer des limites a affirmé la position des membres de l'équipe face aux intervenants extérieurs et ainsi aidé à clarifier le champ d'action possible des lectrices.

Ce cas particulier évoqué un peu longuement réunit beaucoup d'éléments de la problématique qui nous occupe ici : la conjonction des relations de pouvoir à l'intérieur de l'institution, une action de la lectrice enfreignant une règle de l'organisation, les négociations qui ont pu en résulter et qui ont amené un repositionnement des différents acteurs. C'est ici un conflit (et sa résolution) qui a permis une amélioration des relations. De fait, les échanges avec les membres de l'équipe sont aujourd'hui plus nombreux, et les auxiliaires puéricultrices s'installent souvent quelques instants pour lire un livre avec un enfant.

Dans un autre cadre, les enseignants du collège se trouvent dans la même situation que les auxiliaires puéricultrices de la Pouponnière. Ils sont toute l'année avec leurs élèves, auxquels est proposée cette action lecture. Certains enseignants se sont vus proposer l'action par la directrice S.E.G.P.A., tandis que la plupart ont juste été informés que la lecture aurait lieu pendant leur cours. Les professeurs assurant l'enseignement général ne voient pas l'action, ne croisant la lectrice que lorsqu'elle vient chercher et ramener les élèves dans la classe. Une lectrice, lors d'une journée de réflexion sur les interventions dans les écoles, signalait l'importance de ces moments, seul contact (hors des réunions) avec les enseignants. Un enseignant, par exemple, affichait implicitement son désaccord avec l'action en retenant les élèves en classe : ces courts moments étaient donc l'occasion de manifester sa position vis-à-vis d'un projet qu'il n'avait pas choisi. Plus généralement, ils sont le lieu d'échanges rapides sur l'organisation ou sur les élèves. Les enseignants en atelier, où l'action lecture mobilisait tout le groupe, assistent aux lectures en fonction de leurs centres d'intérêt. L'un d'eux profitait du moment lecture pour ranger son atelier, tandis qu'un autre s'est très fort engagé dans l'accompagnement des élèves. En effet, il assistait à chaque lecture, gérant le groupe, prenant à charge un élève pour la préparation des albums à lire aux petits. Il a filmé chaque séance lecture en maternelle,

pour en faire une analyse avec les élèves à la fin de chaque matinée consacrée à l'activité. La lectrice ne formule aucune demande vis-à-vis des enseignants, s'accommodant de chaque attitude personnelle.

Les relations entre le projet et les enseignants sont en fait "gérées" par la directrice de la section, sans que la lectrice y intervienne directement. Ce volontarisme – souvent autoritaire – de la directrice, amène une résistance des enseignants, par ailleurs plutôt favorables au projet, mais qui se voient investis puis désinvestis de certaines actions sur une décision à laquelle ils n'ont pas pris part et qui relève souvent d'un souci d'organisation de la direction. La lectrice se soumet à ces décisions également, se privant peut-être par là d'une possibilité d'action commune avec certains acteurs, mais qu'il serait nécessaire de négocier non seulement avec la directrice mais également avec les autres professionnels concernés. Les enseignants du collège sont donc peu associés à l'implantation de l'action et à son déroulement, la lectrice peut alors difficilement leur demander une implication "en aval", une fois les décisions prises. La lectrice peut-elle intervenir pour déjouer cette hiérarchisation afin d'assurer son projet dans le lieu ? Sa place et son rôle d'intervenant extérieur ne l'y autorise pas, en tout cas, plus après trois années de participation à ce fonctionnement...

Cette situation, comme à la Pouponnière, comporte le risque que les acteurs ne perçoivent l'action lecture qu'à travers des contraintes. Pour y remédier, il paraît important d'entendre comment les acteurs professionnels envisagent le projet, et qu'ils soient consultés dès l'arrivée de l'action dans les lieux.

Nous avons donc vu quelques exemples de relations s'organisant dans un environnement chaque fois complexe. La position effective des acteurs est en grande partie conditionnée par leur place dans l'institution, et l'organisation qui y est établie. Le projet s'introduit dans un espace physique organisé et dans un espace de relations constituées. De leur position effective, les acteurs engagent un rapport personnel au projet. L'ambition de la lectrice étant de créer un environnement favorable, elle doit prendre en compte l'ensemble de ces éléments et permettre que les acteurs puissent se positionner face à l'action, en intégrant le fait que certains professionnels ne s'y intéressent pas, soit qu'ils n'en voient pas l'intérêt pour eux, soit parce qu'ils sont porteurs d'autres priorités ou d'autres projets.

## **LE REGARD DES PROFESSIONNELS SUR LE PROJET.**

Nous avons vu comment le projet “Lis avec Moi” pouvait s’intégrer de diverses manières dans les structures l’accueillant. A partir du travail d’observation, qui a permis de distinguer des “ rôles ” et des positionnements chez les acteurs, il était intéressant de recueillir les points de vue de ces professionnels sur le projet auxquels ils sont associés, volontairement ou non, et d’essayer maintenant de voir ce qu’ils en retirent.

Dans un premier temps, nous verrons ce qu’ils pensent du projet et ce qu’il engage dans leur travail quotidien : les finalités qu’ils lui donnent, les conséquences de l’action sur les enfants et pour leur propre pratique professionnelle, leur approche du livre pour enfants. Les particularités de chaque établissement et des métiers qui y sont associés, ainsi que les circonstances du déroulement du projet, nous feront détailler ces questions pour chaque lieu.

Dans un deuxième temps, il s’agit de rendre compte de ce que représente pour eux la venue d’un intervenant extérieur, porteur d’un projet, s’insérant dans leur cadre de travail. Enfin, cette action à laquelle ils sont associés entre en tension avec leurs propres manières d’appréhender les publics, leurs propres conceptions de la lecture et leurs objectifs.

# I RETOURS CRITIQUES DES PROFESSIONNELS SUR LE PROJET.

## A “Lis avec Moi” : double finalité du projet.

Une première remarque s'impose : un consensus est établi autour des problèmes à traiter. Il faut rapprocher les enfants de l'écrit, la familiarisation au livre est indispensable pour leur assurer une insertion plus facile dans la société : *“ Ce que chacun perçoit, c'est que la lecture instrumentale devient un phénomène social massif, dont on présuppose qu'il est consubstantiel à la vie dans une société urbaine développée et scolarisée [...] la lecture n'est plus un savoir-faire parmi d'autres savoir-faire scolaires, elle devient une “ compétence fondamentale ”, elle est pensée comme un préalable à tout apprentissage scolaire et social ultérieur <sup>1</sup>”*. A partir de là, un projet ayant pour ambition de rapprocher les enfants de la lecture va forcément être connoté positivement. Un enseignant exprimait cet état de fait : *“ Le problème c'est qu'on ne peut pas dire non à ce genre de structures parce qu'elles apportent un plus à nos enfants. Surtout parce que le problème majeur de ces enfants c'est la lecture ”*.

Au-delà de ce consensus , les professionnels mettent l'accent sur l'un ou l'autre des aspects du projet. A priori, pour schématiser, on pourrait dire que les membres de l'Education Nationale insistent sur le premier terme : “ Lis ”, tandis que les travailleurs sociaux focalisent sur le deuxième : “ avec Moi ”. Ceci s'expliquerait d'une part par les “ publics ” qu'ils touchent : les enfants de 3 à 6 ans et les adolescents pour les premiers, et les enfants de 0 à 3 ans pour les seconds ; et d'autre part évidemment par les champs professionnels de chacun. Les instituteurs de l'école maternelle et les enseignants du collège ont pour objectif que leurs élèves acquièrent les savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter. Ils travaillent sur le décodage des signes, même au niveau du collège S.E.G.P.A. où les lacunes des élèves sont très importantes. Leur mission est donc de transmettre ces savoirs et de donner l'accès à la culture légitimée par l'école.

---

<sup>1</sup> HEBRARD, Jean. Des discours sur la lecture à une politique de la lecture. In BUTLEN, Max, HEBRARD, Jean (dir.). *La culture de l'écrit et les réseaux de formation*. Paris : CRDP Académie de Créteil, 1992, p.125-136. (Coll. Argos).

Les travailleurs sociaux qui nous intéressent ici (éducatrices de jeunes enfants, puéricultrices, assistantes sociales) sont plus axés sur la socialisation de l'enfant avec pour toile de fond la prévention du déliement social. Leur action est éducative, centrée sur les familles, ils insistent donc beaucoup plus sur la dimension relationnelle du modèle de lecture proposée par "Lis avec Moi".

#### B La lecture en maternelle : " un moment privilégié ".

Dans les écoles maternelles, les instituteurs interrogés parlent du changement dans l'attitude des enfants, qui vont spontanément chercher des livres, en prennent plus soin, et reconnaissent les livres ou les univers d'auteurs : *" Ils cherchent des repères seuls. Le livre, ce n'est plus n'importe quoi, ce n'est plus un jouet "*. L'action, selon eux, *" casse une routine "* et par là permet aux enfants de connaître plusieurs utilisations du livre : *" Les gosses perçoivent aussi les histoires d'une manière différente. Moi, il y a une routine quelque part. Pour eux, c'est normal que je leur raconte des histoires. Ca fait partie du jeu "*. *" Maintenant ils savent que le livre, c'est pas seulement la maîtresse qui peut le lire, mais c'est aussi une maman ou quelqu'un d'autre [...] A chaque fois que je lis un livre, bon, il y a une intention derrière. Là, il n'y a pas d'intention. C'est bien parce que les enfants ont un autre aperçu du livre – lire pour le plaisir... Ca n'est pas du tout la même chose "*. Ils observent également que *" ça a amené à leur niveau une concentration supplémentaire. Ils ont une habitude d'écoute qui se ressent au niveau de la classe "*.

Ces considérations pédagogiques s'accompagnent d'un souci des instituteurs d'aménager un contexte favorable à l'activité lecture : *" Du fait de la classe à cours multiples, ça me pose souvent des problèmes justement d'avoir des moments tranquilles au niveau des tout-petits [...] Moi ce qui m'intéressait au départ, c'était vraiment le calme apporté à ce genre d'activité "*, la classe étant jugée trop bruyante pour une telle activité. Ils disent ne pas avoir la possibilité de vivre ce *" moment privilégié avec les enfants "*, et la venue des parents lecteurs est un moyen d'offrir ce moment aux enfants, en assurant une relation individuelle.

Le projet, une fois réglés les problèmes d'organisation évoqués dans la deuxième partie de ce rapport, est vécu par les instituteurs comme une expérience positive au niveau des classes et de la collaboration avec les parents, qui sont associés à la gestion des

bibliothèques et qui, avec ce projet lecture, “ font tout un cheminement, qui est drôlement intéressant à leur niveau ”, accompagnés par les professionnels.

Cette action peut aussi être source d’apports plus personnels, une institutrice précisant que l’action lui avait permis d’enrichir sa bibliographie, et souhaitant suivre un stage, même si elle n’était pas relais.

### C Les professionnels du collège.

#### 1 Lire... et vivre avec les élèves.

Au collège, l’action est plus complexe. Les élèves de 6<sup>ème</sup> écoutent des histoires, tandis que pour les élèves de 3<sup>ème</sup> (en 97/98) et ceux de 4<sup>ème</sup> (98/99), il s’agissait, après quelques matinées consacrées aux lectures d’histoires par la lectrice, d’aller en maternelle lire eux-mêmes des histoires aux petits.

L’enseignant de la classe de 6<sup>ème</sup> évoque, comme les instituteurs de maternelle, le problème de l’écoute : “ *Mais c’est vrai qu’il y a des choses auxquelles je n’avais pas pensé, par exemple, apprendre à écouter... Et c’est vrai que, moi, je ne sais pas comment ils sont vraiment... C’est vrai que c’est quelque chose que j’ai beaucoup de difficultés à obtenir en classe. Et qu’il y ait cet exercice là qui les oblige à écouter, à être attentifs, pour les amener à un peu plus de concentration, c’est bien...* ”. D’autres enseignants, ayant assisté aux lectures, ont été surpris de constater que des élèves très difficiles (au niveau du comportement) aimaient bien écouter des histoires. Pendant les entretiens, la plupart des remarques des enseignants et des auxiliaires d’éducation à propos des effets de l’action ont porté sur l’aspect comportemental des élèves, plus que sur de possibles retombées scolaires. C’est ainsi que plusieurs d’entre eux ont insisté sur la détente apportée par les moments lecture assurés par la lectrice, détente pour les élèves... mais aussi pour eux.

L’action en maternelle suscite d’autres réactions. Que les élèves soient actifs est globalement jugé positif par la majorité : “ *Ils ont besoin d’être valorisés, ça les valorise et puis... bon, ça les oblige à faire un effort et ça peut leur redonner une confiance en eux quand ils réussissent [...] ils n’y allaient pas comme ça, les mains dans les poches en disant “ on verra bien sur place ” ; ils prenaient des livres, ils les lisaient chez eux... ils préparaient le travail... Donc c’était pas mal ça* ”. Un autre enseignant soulignait par

contre la passivité de certains élèves, plutôt bons lecteurs, qui partaient “ *en ballade* ”, juste pour fuir le cadre de la classe, et cela justifierait selon lui de ne prendre que les non-lecteurs. Les enseignants qui ont directement assisté aux séances de lecture, à l’intérieur du collège et à l’école maternelle, ajoutent que l’action leur permet d’avoir d’autres relations avec les élèves : “ *Ce qui est bien aussi, et ce qui est magnifique, c’est justement d’accompagner ces élèves dans un autre cadre et dans une autre action [...] D’ailleurs ça se passe souvent beaucoup mieux que quand on reste enfermés à l’intérieur avec eux. Ça apporte d’autres rapports avec les élèves, ça nous a permis quelques échanges sur ce qui se passe chez eux* ”. Les auxiliaires d’éducation ne disent pas autre chose. La lecture a aussi révélé aux enseignants que certains de leurs élèves savaient bien lire, ou qu’ils aimaient participer à des jeux : retenir des phrases jouant sur les allitérations, charades, devinettes...

A posteriori, on peut donc remarquer que les professionnels du collège qui encadrent tous les jours les élèves, qui sont confrontés quotidiennement à leurs difficultés de compréhension de la langue écrite, retiennent plus du projet lecture les effets relationnels que sa possible action au niveau de la lecture elle-même : l’objectif initial de réconciliation avec le livre serait d’abord l’occasion d’amener une amélioration de la socialisation des élèves... Ils rejoignent ainsi les travailleurs sociaux dans leur souci de “ *recréer du lien* ”, avec des enfants jugés de moins en moins adaptés aux attentes de l’école.

## 2 Lire... et après ?

L’expérience lecture au collège permet aussi de toucher certaines limites du projet : une bonne partie des élèves qui interviennent en maternelle une fois par semaine se désinvestissent au fil du temps, ce qui a amené les auxiliaires d’éducation et les enseignants à écourter le nombre de séances prévues. Un professeur de technique qui les a suivis longtemps expliquait : “ *Il y a un petit problème : les dernières séances sont plus difficiles, il y a un effet de lassitude, de relâchement. Peut-être qu’au bout d’un moment, ils se disent que c’est toujours la même chose et qu’il n’y a rien de plus. Peut-être que ça devrait déboucher sur autre chose, sur une production de leur part...* ”. A partir de là, diverses propositions ont été faites par les enseignants : travailler sur l’“ *interprétation* ” du texte, créer un livre animé. Il reste à déterminer si ces réinvestissements à partir du projet

relèvent du travail de la lectrice, ou de celui des professionnels du lieu. La lectrice, elle, n'envisage dans le cadre de son action, qu'un retour à des lectures pour les élèves eux-mêmes, afin de les remotiver.

Cette question des frontières de l'intervention de la lectrice se pose dans d'autres lieux, et renvoie aux limites que se donnent les lectrices dans l'interférence des différents objectifs poursuivis par chaque organisation. Nous retrouverons cette question plus bas, dans l'analyse des logiques professionnelles en place.

### 3 La littérature enfantine au collège.

Les enseignants, contrairement aux instituteurs qui les utilisent dans leur travail, ne connaissent pas les albums pour enfants, et ne se montrent pas très intéressés par ce support, qu'ils jugent peu exploitable dans le cadre de la classe. Certains d'entre eux sont assez sceptiques : *“ moi j'avais trouvé quand Mme ... [ la lectrice] avait commencé avec les élèves de 3<sup>ème</sup> ... je trouvais que c'était pas adapté quand même... Leur univers c'est plutôt... mobylettes, voitures... Bon, là, c'était leur coller des p'tites histoires. [...] Je trouvais qu'il y avait un gros décalage entre leur vécu et l'histoire qu'on leur racontait... Mais avec les 6<sup>èmes</sup>, non... Oh, parce que c'est des contes et puis... en plus les miens, non seulement ils sont en difficulté mais en plus ils manquent de beaucoup de maturité, donc... ”*. Ce jugement véhicule les a priori communs sur la littérature de jeunesse, et montre que les enseignants n'assistant pas aux lectures ne savent pas ce qui est lu. La proposition de la lectrice en fin d'année de leur lire quelques albums pendant une réunion a été acceptée mais toujours pas réalisée... Elle serait peut-être aussi un moyen de les associer plus au projet lecture, par le biais d'une meilleure connaissance des outils utilisés.

Les auxiliaires d'éducation, eux, ont découvert les albums lors de leur formation. Ils demandent davantage d'éléments d'analyse et des apports sur les *“ façons de lire ”* qu'ils ont abordés sur le terrain et dans le stage. Mais ils disent ne pas avoir l'occasion d'aller en librairie ou en bibliothèque pour faire des recherches (sauf quand ils s'y rendent avec les élèves pour changer le stock une fois par trimestre), faute de temps.

#### D A la Pouponnière.

##### 1 Un autre temps consacré aux enfants.

“ C’est un des rares moments où on peut faire quelque chose de concret avec les enfants ” ; “ C’est exceptionnel [ce moment d’activité]. Tel qu’on fonctionne maintenant, la pédagogie de l’établissement elle est plus dans le quotidien, tout ce qui est vie quotidienne : bains, repas... et on a très peu de temps, quand on est toute seule avec huit ou neuf enfants, pour leur apporter quelque chose en plus... ” : ces paroles des éducatrices se rapportent au projet d’établissement mis en place en 1996, qui privilégie la prise en charge individuelle de l’enfant dans tous les actes de la vie quotidienne et demande aux équipes une organisation rigoureuse afin de consacrer du temps à chaque enfant en particulier : “ c’est un mieux pour l’enfant mais c’est au détriment de tout ce qui est activité, à mon sens, parce que je ne pense pas que c’est perçu comme ça par la direction... ”. Les enfants, hormis ceux qui sont scolarisés, ne bénéficient donc d’aucune autre activité d’éveil.

## 2 La socialisation des enfants.

Le projet atteint ici ses objectifs de familiarisation de l’enfant au livre, les éducatrices notant les progrès des manipulations et l’évolution de leur attention.

Ce moment lecture amène les enfants à voir d’autres personnes que les membres de l’équipe, et le fait que nous intervenions à deux à chaque fois permet, selon l’une des éducatrices, “ des apports particuliers aux enfants en fonction de votre personnalité [...] M., c’est son côté : “ c’est comme ça, comme ça... ”, toi tu es plus cool... et le gamin il s’y retrouve. Tu peux regarder, c’est certains gamins qui vont aller avec M. et certains gamins qui vont venir avec toi, et ceux qui viennent avec toi n’iront pas forcément avec M. et vice-versa. ”.

C’est aussi un espace de liberté pour les enfants : “ c’est à la demande de l’enfant finalement cette activité, il vient s’il en a envie, il repart, revient... c’est bien parce qu’il y en a peu des espaces de liberté au sein de la structure ”. Il permet de privilégier le ludique en face de tout ce qui a une finalité explicitement éducative.

Pour l’éducatrice des Poussins, dont les enfants viennent dans la salle-parents pour lire, ce moment autorise une observation des enfants pendant un temps continu, dans un autre lieu que le groupe de vie, avec des personnes différentes : “ dans le groupe, tu les observes toujours “ sur le vif ”, toujours en mouvement, sans connaître l’avant ni l’après ”. Après chaque séance, elle nous demande de partager nos observations, qu’elle

transcrit dans le cahier de l'enfant. Là encore, comme au collège, nous touchons le problème des limites de l'action et de notre position de lectrices : nos observations se cantonnent aux rapports des enfants avec les livres, sans entrer dans les analyses de comportement, qui selon nous relèvent du domaine de l'éducatrice.

Le projet lecture permet aux éducatrices de réinvestir un espace de travail, la mise en place d'activités pour les enfants, qui fait partie de leurs attributions, qui avait été étouffé par les orientations du projet d'établissement, et dont elles n'avaient pas les moyens (matériels et organisationnels) d'en assurer la pérennité seules.

E L'accueil mamans-bébés.

### 1 Un cadre de relation différent.

Les assistantes sociales de la C.A.F. qui ont mis l'accueil en place, avaient pour objectif d'améliorer les relations mère-enfant. N'ayant jamais travaillé avec de jeunes enfants, elles ont sollicité leurs collègues des services P.M.I. de l'U.T.A.S.S. Les services P.M.I. multiplient les actions globales de prévention, dont les actions culturelles : *“ on a beaucoup étudié le fait qu'on ne peut pas se borner uniquement à des visites à domicile mais qu'il y avait tout un ensemble autour de l'enfant [...] Je pense qu'on est toutes [les puéricultrices] persuadées qu'il y a un tas de choses autour de l'enfant, un meilleur éveil, un meilleur lien mère-enfant. On n'a pas que la diététique et à peser un bébé... ”*. L'action lecture est donc l'une des animations développées par l'équipe. Leur but est de faire découvrir aux mamans l'intérêt que leurs enfants portent aux livres. Les puéricultrices ont observé attentivement le travail de la lectrice, les réactions des enfants, et elles font un bilan très positif, remarquant que les livres commençaient à circuler entre les mamans et que quelques unes en avaient acheté.

Pour elles, devenir relais dans le cadre de cette action implique la possibilité d'une autre relation avec l'enfant : *“ c'est vrai que les enfants, on les aborde tout autrement qu'en consultation. En consultation, on a quelque chose de concret à leur apporter au niveau santé et les mamans viennent pour ça ; que dans la salle d'attente, nous, on ne peut pas leur apporter cette activité, parce qu'on est occupées par notre travail de puéricultrice, et que là, en se retirant dans l'après-midi dans ce local, on est pas là comme*

*en consultation*”. Pour les assistantes sociales, “ *c’est aussi une façon d’aborder les mamans autrement*”, même si ce n’est pas directement lié à l’action lecture : elles découvrent que les mamans savent faire la cuisine, qu’elles savent coudre... Nous reviendrons sur cette approche différente des publics de l’accueil entre puéricultrices et assistantes sociales. Mais pour toutes, cette activité lecture est l’occasion de faire quelque chose de différent dans le cadre de leur travail, au-delà des soins (pour les puéricultrices) et des actions ponctuelles auprès des familles (pour les assistantes sociales).

## 2 Une redécouverte des livres.

Pour le choix des livres, assistantes sociales et puéricultrices se basent sur les bibliographies données par la lectrice. Elles disent connaître les livres d’abord par leur rôle de parent, les ayant utilisés avec leurs propres enfants à un moment ou à un autre. Elles citent surtout les éditions de l’Ecole des Loisirs, très présentes dans les écoles. La formation leur permet de retrouver ces livres, et d’en redécouvrir la richesse, même si elles ne connaissent pas encore les critères d’analyse qui pourraient les orienter : “ *Ca a beaucoup évolué depuis quelques années... Je suis toujours surprise au niveau du vocabulaire, du dessin. Il y a une richesse dans ces livres là...* ”. Les puéricultrices mettent l’accent sur l’importance de connaître le livre qu’on propose à l’enfant, pour savoir “ bien le lire ” : “ *en connaissant bien l’histoire, on y amène plusieurs tons, adaptés à l’histoire... D’abord, nous, ça nous apprend à être à l’aise aussi, et puis que l’enfant entende aussi les différents tons qu’on peut utiliser avec le parler...* ”

On peut noter qu’elles abordent les livres pour enfants de façon assez “ fonctionnelle ” : le livre est surtout porteur d’un message explicite que l’on va communiquer à l’enfant : “ *par exemple, il y a des petites histoires, concernant le déménagement, concernant la venue d’un autre bébé dans la famille... “ J’ai deux maisons ” qui raconte l’histoire de parents divorcés, et bien ça m’est déjà arrivé souvent de voir des difficultés familiales et de proposer ces livres là aux parents* ”. Les assistantes sociales ont par exemple demandé à la lectrice une liste de livres sur le thème de l’alimentation, pour sensibiliser les enfants

Tout l’art du projet lecture et de la lectrice-formatrice est de combiner ces différentes approches du livre, sans perdre le “ plaisir ” de vue...

## II LA RENCONTRE DU PROJET LECTURE ET DES LOGIQUES PROFESSIONNELLES.

L'action lecture est menée dans un premier temps par une lectrice, étrangère à la structure. Il s'agit de voir comment est ressentie cette intervention extérieure par les différents professionnels qui ne sont pas destinés à devenir relais.

Cet apport extérieur rencontre des logiques professionnelles différentes, légitimées par des personnes porteuses d'une identité professionnelle.

J'emprunte la définition de l'identité professionnelle à René Garassino, consultant de la MAFPEN<sup>1</sup>, qui l'ordonne autour de cinq dimensions :

- *la fonction sociale comme repérage de l'utilité sociale et de la légitimité de cette profession et de ses métiers pour apporter des réponses adaptées à des besoins précis des hommes et de la société ;*
- *une éthique qui recouvre à la fois un système de valeurs, de principes d'action et de relation et une logique socialement reconnue de conduites professionnelles ;*
- *des compétences attachées à cette profession que l'on peut ensuite décliner spécifiquement métier par métier, à la fois en termes d'identité et de culture de métier ;*
- *l'appartenance sociale à un réseau de formation, de légitimation et de contrôle social ;*
- *l'origine et le devenir social propres à un groupe professionnel* <sup>2</sup>.

L'exposé de ces cinq dimensions qui composent l'identité professionnelle nous permettra de déceler quelques éléments de ce qui est en jeu dans les situations présentées ci-dessous. A travers les paroles des personnes et leur observation sur le terrain, on peut distinguer un rapport différent au projet. La manifestation de cette altérité est bien sûr plus lisible en cas de conflit ou d'incompréhension sur les objectifs ou les méthodes, mais elle se découvre aussi dans les discours sur le travail.

---

<sup>1</sup> MAFPEN : Mission Académique de Formation des Personnels de l'Education Nationale.

<sup>2</sup> GARASSINO, René. Identité partenariale et métiers de l'éducation. In ZAY, Danielle, GONNIN-BOLO, Annette (éd.). *Etablissements et partenariats : stratégies pour des projets communs*. Paris :INRP, 1995, p.262-268.

## A Les éducatrices de la Pouponnière “ entre lecture éducative et lecture plaisir ”.

Nous avons vu précédemment que l’action lecture à la Pouponnière était soutenue par l’intervention des lectrices bénévoles et la volonté des éducatrices, qui tiennent à assurer la seule activité élaborée pour les enfants, au sein d’une structure dont ce n’est pas la priorité.

La présence d’intervenants extérieurs garantit la poursuite de l’action, et amène aux éducatrices une ouverture, dans un environnement professionnel difficile, où le travail des gens est peu reconnu, et très peu soutenu, alors qu’ils ont à faire face à des situations familiales de plus en plus dures, sans avoir les moyens de les gérer.

Parlant de l’engagement de l’action, l’éducatrice des Pinsons explique : “ *Au niveau de l’équipe, j’étais la seule éducatrice, donc c’était à moi de le faire, l’auxiliaire, elle, reste centrée sur les soins... Et puis c’était un truc qui me plaisait puisque de par ma formation j’ai quand même travaillé pas mal sur les projets basés sur le langage...*  ”. Les éducatrices ont du mal à faire reconnaître la légitimité de leur action par les auxiliaires puéricultrices. Le dernier exemple illustrant cette difficulté date de juillet 99, quand une des éducatrices est venue choisir des livres à la médiathèque départementale avec moi : “ *Selon elles [les auxiliaires], ce matin, je ne fais rien... puisque je ne prends pas d’enfants avec moi, je ne décharge même pas le groupe. Donc je ne suis pas productive. Le fait que ce soit pour l’activité lecture, ça n’est même pas pris en compte...*  ”. Le projet “Lis avec Moi” fait partie des initiatives qui leur permettent d’affirmer une spécificité de leur identité professionnelle au sein de leur équipe : “ *c’est toujours le clivage EJE<sup>1</sup>/auxiliaires puéricultrices : quand on est auxiliaire, on n’intervient pas dans les activités des EJE. Pour M<sup>me</sup> P. [la directrice de la Pouponnière], les EJE, on est moteur de l’équipe, c’est nous qui devons tirer un peu les auxiliaires... On a chacun notre fonction et on est complémentaires ”.*

Elles distinguent aussi leur propre travail avec les livres de notre action commune. Deux lectrices bénévoles et l’éducatrice des Pinsons ont été sollicitées, séparément, par des élèves éducateurs pour témoigner de l’action lecture menée à la Pouponnière. A la

---

<sup>1</sup>EJE : Educatrice de Jeunes Enfants.

lecture de leur compte-rendu, nous avons eu la surprise de découvrir qu'ils assimilaient l'action lecture "Lis avec Moi" à une action thérapeutique !... Stupeur des deux côtés, lectrices et éducatrices ayant peur de vivre l'action depuis des années sur un énorme malentendu ! En fait, après explications, les étudiants avaient amalgamé les deux propos, sans prendre la peine de dissocier le travail de l'éducatrice avec les lectrices de "Lis avec Moi", et celui qu'elle mène seule dans le groupe. Des achats de livres ont par exemple été effectués par les deux éducatrices : *" Ces livres, c'est nous qui les avons achetés, donc ils sont plus ciblés. Un gamin qui va être hospitalisé, on prend " Chez le Docteur ", je les ressors à ce moment là. Vous, vous intervenez en tant que " lecture loisir " et moi je le base plus sur un truc éducatif. A la limite, c'est complémentaire. Et pour l'enfant, c'est deux utilisations du livre, donc tu fais passer deux messages différents : il y a le plaisir de lire un livre et puis tu as aussi " le livre qui t'apprend quelque chose ". Mais ce sont deux temps différents... "*

La réaction des deux côtés est un bon révélateur de l'attachement à des pratiques différentes affirmant et défendant la singularité de chaque apport. L'action lecture engage donc une reconnaissance de la fonction des éducatrices et de leurs compétences à deux niveaux : au niveau des équipes sur place, et au niveau du projet lui-même, en précisant les champs d'intervention de chacun.

#### B A l'école : deux fonctions du livre.

On retrouve la même nécessité de distinction dans le travail avec le livre, posée très clairement dès le départ, dans le cadre des actions en école maternelle.

Dès les réunions de relance de l'action auxquelles j'ai assisté, la lectrice pose comme principe la complémentarité du travail de "Lis avec Moi" avec le travail des institutrices. Ces derniers confirment cette option : *" le problème, c'est qu'on ne peut pas avoir, nous, à privilégier le ludique avec les enfants. C'est vrai que nous, derrière, à chaque fois que je lis un livre, bon, il y a une intention derrière... "* Une institutrice spécialisée, venue lire pendant une séance avec des enfants de CP, s'amusait de constater qu'il lui était très difficile de ne pas poser de question à l'enfant sur ce qu'il avait compris, *" le naturel reprenant le dessus "...*

Les professionnels des structures, tout comme les lectrices, s'investissent dans des modes de fonctionnement propres, dont ils ne perçoivent quelquefois la consistance que lorsqu'ils sont amenés à les modifier ou à les expliciter en les confrontant à d'autres.

Cette question est plus pertinente encore au collège, où la logique pédagogique de l'institution et la logique du projet "Lis avec Moi" peuvent cohabiter mais aussi se heurter, amenant des malentendus, créant parfois un sentiment de concurrence chez les enseignants.

## C Enjeux au collège.

### 1 Le " beau rôle " de l'intervenant extérieur.

Comme à la Pouponnière, où les rapports entre adultes et enfants ne sont pas forcément faciles, l'intervenant extérieur menant une action au collège peut avoir le " beau rôle " face aux professionnels attachés au lieu. La directrice de la section S.E.G.P.A. soulignait cet avantage : *" on ne touche les élèves qu'une heure par semaine, on n'a que leurs beaux côtés. On peut être très généreux, mais il faut les voir aussi dans la continuité "*. Effectivement, il est plus facile d'être ouvert et disponible, quand on n'a pas les contraintes d'autorité, d'évaluation... dévolues aux enseignants. Quand un élève devient intenable, l'enseignant gère la situation s'il assiste à la lecture, sinon c'est vers lui de toute façon que l'élève est renvoyé, réintégrant sa classe.

Cette absence de contraintes de la lectrice, liée à son statut d'intervenant, est aussi aux yeux de certains enseignants une condition indispensable à la réussite de l'action : *" je pense que ça ne serait pas quelqu'un de l'extérieur, ça ne se passerait pas comme ça. Ils se lasseraient beaucoup plus vite "*. Evoquant le relais pris par les auxiliaires d'éducation, un autre enseignant constatait : *" Par rapport à la lecture, je préférerais quand même que ce soit un professionnel. C'est plus attrayant. Et puis même, je ne sais pas si ça aurait autant de succès auprès des élèves. Là, ils se connaissent trop. Même nous on ne peut pas leur lire comme ça "*. La distance, le statut professionnel de l'intervenant (qui n'est pas reconnu aux auxiliaires d'éducation par les enseignants) concorderaient à créer des relations différentes avec les élèves, favorisant le déroulement de l'action. Ces éléments

distinguent l'action du cadre scolaire traditionnel, et la différence se marque par la présence de quelqu'un n'appartenant justement pas à ce cadre. : *“ Quand il y a un intervenant extérieur, c'est toujours bien, c'est toujours bénéfique [...] il y a la pression de quelque chose extérieur à l'école qui fait qu'il faut travailler autrement. A mon avis, c'est bien perçu par les enfants... C'est un moment qu'ils attendent ”*.

On retrouve à chaque fois la mention de l'intervenant extérieur comme “ stimulant ” sur les élèves, effet sur lequel la directrice comptait, pour que les enseignants évoluent dans leurs pratiques : *“ mon objectif c'est de faire bouger les choses, faire bouger les gens ”*. La lectrice ici, doit donc servir d'amorce (sans forcément le savoir) à deux changements : les rapports des élèves à la lecture, et le questionnement des enseignants sur leurs façons de faire... Cette volonté de la directrice rencontre cependant des résistances, les enseignants ne désirant pas forcément remettre en cause leurs principes de travail, ou bien le faisant sans en rendre compte à la directrice.

## 2 Ouverture à la “ logique Lis avec Moi”.

Au collège, les professeurs d'enseignement technique paraissent plus “ souples ” dans leurs pratiques que leurs collègues d'enseignement général. Les matières enseignées expliquent peut-être en partie ce phénomène, l'atelier étant le lieu d'activités plus pragmatiques. Le professeur de métallerie, par exemple, expliquait qu'il ne préparait plus ses cours point par point, mais partait de l'état des élèves pour proposer tel ou tel travail, s'adaptant au “ climat ” de la classe. A cette faculté d'adaptation s'ajoute chez lui un intérêt pour toute activité sortant du cadre de l'atelier : *“ En tant qu'affinité personnelle, moi je préfère travailler sur tout ce qui n'est pas atelier, alors... si on peut s'en échapper ! C'est-à-dire que pour moi, c'est un support pour faire autre chose ”*. Il est ainsi prêt à élaguer une partie du programme au bénéfice du projet lecture qui selon lui, est un apport. Il raccroche également d'autres activités au projet, en filmant les élèves en maternelle pour ensuite inciter les élèves à une auto-critique ; il leur a aussi proposé de fabriquer des images animées par des tirettes, inspirées des livres pour enfants... Cet enseignant dépasse les frontières de sa compétence spécifique en élargissant son domaine d'intervention à toute forme d'action pédagogique, se rendant par là disponible à ce partenariat extérieur.

## 3 Affirmation de territoires d'intervention.

Les professeurs d'enseignement général ne sont pas prêts à accueillir l'action lecture de cette façon. A partir du moment où il n'y a pas d'exploitation didactique immédiate, ils ne voient pas comment ils pourraient l'intégrer dans leur classe. La lecture de textes à voix haute a sa place, mais comme en maternelle, suivie d'une exploitation du texte (assimilation de vocabulaire, exercice d'expression écrite). Un enseignant, lors d'une réunion, proposait de créer un carnet de vocabulaire pour consigner les nouveaux mots lus dans les albums, pour "*passer du vocabulaire passif à l'actif*".

Cette différence d'orientation des pratiques, légitimée par la nature des fonctions dans l'institution, si elle n'est pas clairement énoncée et explicitée par les acteurs eux-mêmes au départ (comme cela peut être fait en maternelle), peut créer des tensions. Deux exemples illustrent ces confrontations :

- Lors de la dernière réunion de bilan, la lectrice, soutenue par la directrice S.E.G.P.A., a proposé l'achat d'albums, en posant la question de leur place dans le collège. Elle dit aux enseignants qu'elle ne pensait pas que le C.D.I. du collège soit un lieu propice à la réconciliation des élèves avec la lecture, connaissant le fonds de livres existant. L'un des enseignants a vivement réagi, rétorquant que ses élèves allaient régulièrement au C.D.I., où il les initiait aux différentes approches du livre (repérage, recherche documentaire...), et qu'ils y allaient avec plaisir, lisant des écrits de plus en plus longs...

La lectrice, ignorant les actions qu'il menait, avait donc mis en cause un des outils de travail de l'enseignant. De son côté, l'enseignant, ne distinguant pas les enjeux du projet lecture de ses propres objectifs a reçu la remarque comme un déni de son travail. Le problème de ce genre de malentendus est qu'ils peuvent générer une incompréhension durable, bloquant par là toute possibilité de véritables échanges autour des actions menées.

- Le deuxième exemple présenté ici fait apparaître de façon très claire l'opposition de deux conceptions du travail sur la lecture. L'enseignant m'explique pendant l'entretien que ses objectifs, en tant qu'enseignant, sont le repérage et l'autonomie des élèves face au texte, et le réinvestissement des acquis. Il ajoute que savoir déchiffrer un texte n'implique pas nécessairement d'en comprendre le sens, en pointant le fait que des adolescents lisant des histoires aux petits, ânonnant le texte, ne comprennent pas le sens du texte : "*le plus dangereux là-dedans, c'est que le petit comprend mieux l'histoire que l'ado !*". Pour lui, la préparation des textes est trop superficielle : "*Et je ne démords pas du fait que, avant de ramener les élèves de S.E.G.P.A. lire des histoires à des petits, il faut prendre le temps de*

*mener un travail assez précis mais simple, avant de les mettre en contact*”. Il dénonce une valorisation du projet à travers les élèves : “ *Moi, je ne suis pas satisfait parce qu'on a pris des photos d'un élève avec un petit enfant. C'est beau ! Quel rapport avec la lecture ? C'est-à-dire la lecture, c'est qu'il y a quelqu'un qui apporte quelque chose et quelqu'un qui bénéficie de quelque chose, et il y a un objet, le livre, l'histoire. Donc les trois, il faut qu'il y ait une synchronisation des trois* ”. Il juge qu'un système de parrainage des élèves non-lecteurs par des élèves lecteurs pendant un long temps avant d'aller en maternelle aurait été plus judicieux. Venu observer une séance de lecture chez les petits, il relevait que ces derniers ne pouvaient pas en profiter pleinement, étant tous rassemblés dans la bibliothèque dans le bruit des différentes lectures...

Globalement, toute la préparation de l'action lecture des élèves en maternelle, de la préparation des textes à l'aménagement du lieu de lecture, est questionnée et remise en cause.

Plus fondamentalement, cet enseignant s'oppose à la logique qui fonde l'action “Lis avec Moi” : “ *la valorisation intervient, mais pour moi, c'est un dessert. L'objectif primordial pour moi, c'est qu'ils sachent lire, écrire et compter. Valoriser, c'est dans le cadre de la sociabilisation, de l'éducation civique* ”. On se trouve donc ici devant deux modes de fonctionnement opposés : d'un côté, les apprentissages sont considérés comme premiers, la valorisation n'intervenant qu'après et par ces apprentissages, comme “ *dessert* ” ; de l'autre, c'est justement miser sur cette valorisation de l'élève, sur le plaisir qu'il trouve à l'action, pour susciter une motivation, amenant et soutenant les apprentissages.

Les principes d'action sont donc inversés ; comprendre et accepter ces principes comme étant légitimes et organisant les compétences de chaque acteur sont quand même un des enjeux du projet, qui fait se rencontrer des éthiques et des systèmes de valeurs divers et propres à chacun.

Cet enseignant fait partie de ceux qui “ *opèrent une espèce de rétractation, se traduisant par l'affirmation des aspects les plus traditionnels de leur identité professionnelle* ”, c'est-à-dire celui qui consiste à faire acquérir des savoirs, devant les nouvelles missions imposées à l'école dont l'insertion des élèves dans la société, à fortiori dans une Z.E.P.

On peut toutefois ici faire la remarque que le projet “Lis avec Moi” n'entend pas se substituer au travail des enseignants et ne vise pas les apprentissages, il se pose comme

proposition d'un autre accès au livre, différent de celui proposé par l'école. Les critiques formulées par cet enseignant peuvent amener une réflexion sur les façons de faire à l'intérieur de chaque logique professionnelle, offrant un regard extérieur sur le projet, sans que ces logiques aient à s'affronter sur le terrain mais à cohabiter, voire s'épauler afin que les échanges soient réellement féconds pour chaque "partenaire", et contribuent à construire les identités professionnelles au lieu de les confronter sur un mode défensif.

### **Les relais professionnels : une situation ambivalente.**

Le relais de l'action "Lis avec Moi", quel qu'il soit, doit s'appropriier des valeurs, des objectifs, des savoir-faire et des "savoir-être", un outil... Chacun s'approprie ces éléments selon sa personnalité, sa culture, sa relation au monde, recréant dans une certaine mesure l'action à partir de lui-même. Dans le cas d'un relais intervenant dans le cadre de son secteur d'activité, cette appropriation prend une autre dimension, devenant une compétence professionnelle à part entière, reconnue par l'établissement qui l'emploie. On peut alors se demander comment les principes du projet "Lis avec Moi" sont assimilés par ces professionnels, et dans cette rencontre de deux activités professionnelles, dans quelle mesure les principes du projet gardent une intégrité ou se transforment.

#### **D Les auxiliaires d'éducation : des relais entre deux formations**

Pour les auxiliaires d'éducation travaillant au collège, la formation de relais proposée par "Lis avec Moi" vient combler en partie une demande de formation initiale. Ils ont tous les trois le niveau baccalauréat, et ont été embauchés par le collège sur la base d'un projet d'envergure limité, leur laissant le loisir de s'occuper de tâches plus administratives... Le projet lecture les a donc orientés vers une sensibilisation aux livres de jeunesse et aux enjeux de la lecture. Mais ils sont toujours à la recherche d'une formation plus reconnue socialement. Deux d'entre eux viennent d'intégrer, pour l'un une formation en informatique, pour l'autre une école d'éducateurs, délaissant le projet et leur fonction de relais de l'action engagée, faute de disponibilité. Leur investissement professionnel dans l'action lecture, soutenu par la direction du collège, ne tient pas face à

leur inquiétude de l'avenir, leur donnant trop peu de poids sur le marché du travail et même à l'intérieur du collège. Ils m'expliquaient d'ailleurs que si le projet n'était pas pris en charge par un enseignant après le départ de la lectrice, le projet s'arrêterait, eux-mêmes n'ayant pas acquis assez de légitimité pour le continuer.

#### E L'autonomie du projet aux mains des acteurs professionnels.

Lors de la dernière réunion de bilan, le désinvestissement des auxiliaires d'éducation par rapport à l'action était manifeste : ils ne firent aucune observation sur le déroulement des séances lecture lesquelles qu'ils ont mené, n'émirent aucune proposition, laissant la directrice de la S.E.G.P.A. décider des orientations du projet au sein du collège. La lectrice, considérant avoir passé le relais après trois années de présence auprès des élèves, après avoir formé les auxiliaires d'éducation, n'a plus qu'à laisser les acteurs professionnels du lieu décider de l'avenir de l'action. On assiste alors en très peu de temps à une " absorption " du projet par le collège : la lecture étant l'enjeu central du prochain projet d'établissement, la directrice cherche à coordonner et à harmoniser les actions. Il est décidé, d'une part, que ce seront dorénavant les élèves " meilleurs lecteurs " qui iront lire en maternelle. Cette décision revient sur un des aspects fondamentaux du projet "Lis avec Moi", qui est justement la valorisation des élèves en très grande difficulté. D'autre part, un des enseignants de l'équipe d'enseignement général, très actif dans la S.E.G.P.A., reprendra le projet à son actif, accompagné par les auxiliaires d'éducation qui le désirent. Hors, l'enseignant concerné est celui qui a réagi sur le problème du C.D.I. lors de la réunion évoquée plus haut... et cette décision émane une fois de plus de la directrice, qui le " proposera " à l'enseignant...

Les principes initiaux du projet et sa logique, en étant portés par les acteurs internes au collège, laissent donc peu à peu la place à la logique institutionnelle scolaire.

La lectrice, une fois partie, ayant donné leur autonomie aux relais, n'a plus de prise sur le déroulement ultérieur du projet à l'intérieur de l'établissement. Son rôle devient essentiellement consultatif lors de réunions de suivi, qui ne sont d'ailleurs pas obligatoirement mises en place.

#### F Assistantes sociales et puéricultrices : deux appropriations différentes du projet

La situation des assistantes sociales et des puéricultrices de l'U.T.A.S.S. dans le cadre de l'accueil mamans-bébés est totalement différente. Elles sont toutes reconnues dans leur travail, la formation à l'action lecture étant commanditée par le médecin responsable des P.M.I.. Assistantes sociales et puéricultrices appartiennent toutes à la catégorie des travailleurs sociaux, mais leurs formations, leurs fonctions et leurs approches du public sont différentes.

Les assistantes sociales ne sont pas impliquées dans la prise en charge quotidienne des enfants, mais interviennent essentiellement au niveau des familles, pour tout ce qui concerne les aides individuelles, la prévention. Les puéricultrices, elles, ont une formation paramédicale et reçoivent les enfants de 0 à 3 ans dans les consultations P.M.I., en plus des visites à domicile. Elles sont donc centrées sur les soins, mais leur intervention globale autour de l'éveil des enfants les amène à élargir considérablement leur champ d'action. Les travailleurs sociaux de la petite enfance se regroupent autour d'un "*pôle privilégiant l'expressivité, la relation, le développement affectif avec, après un affaiblissement de la centration socio-sanitaire, des références dominantes à la psychologie*"<sup>1</sup>.

Leur engagement de relais pour l'action lecture est "commanditée" par leur direction, même si elles se déclarent "*en attente de cette formation [...] C'est un projet d'Unité et on est en demande par rapport à ça*". De fait, assistantes sociales et puéricultrices engagent un rapport différent au projet lecture. Il me paraissait intéressant, dans le cadre de cette étude sur les professionnels et le projet "Lis avec Moi", de rendre compte de ces observations, analysant les deux manières différentes qu'ont ces professionnels d'investir cette formation tout en y jouant le même rôle, et d'en voir les répercussions sur le projet lui-même.

Les puéricultrices tiennent un discours militant, proche de celui que peuvent tenir les lectrices de "Lis avec Moi". Elles veulent convaincre les parents (et tous les adultes) de l'importance de la parole pour l'enfant, même tout petit : "*on est persuadées en tant que mères de famille, mais aussi en tant que professionnelles que l'enfant comprend tout ce qu'on lui dit. Et c'est ça aussi qu'on veut prouver aux mamans...*". Elles se déclarent tout à fait à l'aise pour parler aux enfants, prêtant attention aux détails "matériels" de l'action : "*Il faut être à l'aise aussi dans son propre corps, pour pouvoir aussi*

---

<sup>1</sup> BAUDELLOT, Olga, GUIBERT Louise. Métiers ou professions "expertes" pour la petite enfance. In RAYNA, Sylvie, DAJEZ, Frédéric (coord.). *Formation, petite enfance et partenariat*. Paris : Ed. L'Harmattan, 1997, p.33-61.

*s'agenouiller, s'asseoir, enfin être à l'aise quoi... Donc, c'est vrai, ne pas s'amener en jupe étroite ce jour là : pour s'asseoir sur un tapis, autant être en pantalon [...] Ne pas avoir peur qu'un enfant nous vomisse dessus ou d'avoir une couche trempée sur les genoux, bon, c'est des choses qui peuvent arriver mais il faut être à l'aise à tout point de vue*". Elles ont beaucoup observé la lectrice dans sa façon de faire avec les livres, les enfants, ses déplacements...Elles font des remarques très précises sur tous ces aspects, en intégrant complètement les savoir-faire à partir du terrain, jusqu'à la conscience de l'apport de chaque personnalité dans ce processus d'appropriation : *" on y met ses talents personnels aussi... Il y en a qui vont mettre de l'humour, d'autres vont savoir y mettre le ton... "*. Cette situation de relais leur permet de voir les enfants hors des consultations, et de parler des livres avec les parents lors des visites à domicile. Le " livre plaisir " est fortement associé à son utilisation relationnelle : *" on a aussi un âge où l'enfant s'identifie aux personnages, au héros du livre... et c'est vrai que ça peut rendre service... Et ça peut amener au dialogue aussi avec les parents, des parents qui n'osent pas d'emblée ou qui ne penseraient pas à rentrer en dialogue avec leur enfant sur un sujet ou un vécu... et bien par le biais du livre, ça peut amener à la conversation... "*. La lecture est donc souvent envisagée dans une orientation vers un objectif qu'elles se donnent vis-à-vis de l'enfant. Cependant, l'observation du terrain nuance les discours tenus. Les puéricultrices sont effectivement à l'aise au milieu des enfants, très impliquées dans les lectures, qui sont loin d'être aussi orientées qu'elles le prétendent, et correspondent en fait à ce que peut faire la lectrice.

Par contre, l'observation de terrain fait apparaître que les assistantes sociales sont beaucoup plus en retrait dans l'action, moins à l'aise devant les petits que les puéricultrices, ayant tendance à se retirer au milieu des mamans, leur " public " habituel. On retrouve ces difficultés exprimées dans l'entretien où elles expliquent qu'elles ont *" des difficultés à lire sous le regard des autres [...] ce n'est pas évident "*. Elles sont aussi souvent *" désarçonnées devant l'attitude des enfants "* et l'une d'elle déclare : *" j'ai été très surprise au niveau des bébés "*. Leurs plus grandes difficultés à investir l'action tiennent en grande partie au mode de fonctionnement habituel lié à leur profession. Les assistantes sociales n'interviennent que ponctuellement au niveau des familles, quand surgit une difficulté. Elles ont alors affaire le plus souvent avec les parents ou les plus grands enfants, et abordent très peu les jeunes enfants : *" on n'a pas l'habitude de faire ce genre de choses. Ca change quand même carrément du travail ! "*. Et ce changement

soutient énormément leur motivation pour l'action : *“ c'est une façon aussi de faire autre chose à l'intérieur de la profession et d'aborder les mamans de façon différente ”*. La lecture leur permet de voir les mamans différemment (elles restent spontanément centrées sur les mamans, leurs interlocuteurs habituels, même si l'action est orientée vers la relation maman-bébé), mais surtout de changer l'image qu'elles ont auprès d'elles : *“ Au niveau du Conseil Général, justement, on avait une étiquette assez particulière. On représentait “ l'assistante sociale de la DDASS ” comme elles disent... on place les enfants. Et justement, le fait de faire autre chose, de voir qu'on peut faire autre chose avec elles, je trouve qu'elles ont un autre regard sur notre profession et sur le rôle que l'on peut jouer ”* ; *“ au départ, on a une image plutôt négative ; elles nous perçoivent autrement dans le cadre de l'action ”*. Cet aspect revient comme un leitmotiv dans leur discours, révélant l'importance qu'elles lui accordent, et il est même repris par les puéricultrices qui parlent de *“ bouffée d'oxygène donnée aux assistantes sociales dans leur travail ”*. Leur engagement en tant que relais de l'action “Lis avec Moi” amène plus qu'une qualification professionnelle supplémentaire, en leur apportant un réel (ou illusoire) sentiment de revalorisation auprès de “ leurs publics ”.

La formation “Lis avec Moi” pour les puéricultrices et les assistantes sociales leur permet donc de rencontrer les populations dont elles s'occupent dans un autre cadre. Leur nouvelle fonction de lectrice devient un instrument de travail, qui peut être orienté vers une utilisation qui n'est pas la sienne au départ. assistantes sociales et puéricultrices interviennent avec des objectifs de “ prévention active ”, et la lecture leur permet par exemple de repérer les mamans qui ne savent pas lire, des difficultés relationnelles... Le médecin P.M.I. expliquait : *“ on ne peut plus se contenter de faire pour le plaisir de faire, on doit commencer à évaluer ce qu'on fait ”*. La lectrice mettait en garde contre une possible “ perversion ” du projet, qui ne devait pas être perçu par les parents comme un nouveau moyen de contrôle social...

Comme dans le cas du collègue, le projet lecture devient un “ outil professionnel ” inséré dans la logique professionnelle initiale des acteurs. Cette situation pose le problème de la double fonction endossée par ces relais professionnels : peut-on suivre les principes de “Lis avec Moi” en étant impliqué à un autre niveau dans une démarche professionnelle

pas forcément conciliable avec les objectifs et les principes de fonctionnement spécifiques du projet ?

Le relais professionnel oscille donc toujours entre deux logiques, affirmant souvent plus l'une ou l'autre au cours de l'action.

La formation d'un relais conduit obligatoirement à son autonomie, qui suppose une prise de liberté dans son appréhension de l'action. Alors dans quelle mesure l'action perd-elle de sa " nature fondamentale " qui en fait son originalité ?

Ce questionnement peut être élargi à toutes les situations où les professionnels prennent le relais sur leur terrain habituel d'exercice.

L'introduction du projet dans les lieux révèle donc des territoires d'intervention professionnelle en marquant les limites de chacun d'eux. Il provoque à différents niveaux des remaniements dans l'identité professionnelle des acteurs en présence, permettant une affirmation professionnelle, une ouverture, ou provoquant un repli...

Une deuxième question peut se poser, face à la diversité des logiques professionnelles portées par les acteurs rencontrés au fil de cette étude : la formation suppose une volonté d'action (forcément positive, puisqu'elle doit apporter quelque chose) sur des gens qui manifestent une attente (feinte ou réelle), pour les transformer. La lectrice-formatrice doit-elle prendre en compte les différences de culture professionnelle des relais ? Peut-on former les personnes sans prendre en compte leurs acquis antérieurs, qui conditionnent leurs représentations actuelles de la réalité, leur approche des enfants, du livre, des " publics " dont ils s'occupent.

## CONCLUSION

A travers l'analyse des quatre terrains développée ici, on a pu apercevoir la relative complexité qui peut exister dans les rapports des professionnels au projet, des relations entre lectrices et acteurs attachés aux terrains. Selon sa place dans l'institution, selon la fonction qu'il occupe, selon ses orientations personnelles et professionnelles, chacun appréhende le projet différemment. "Lis avec Moi" intervient donc au milieu de ces " jeux d'acteurs <sup>1</sup>", en essayant d'articuler et de concilier ses principes et son fonctionnement avec ceux du milieu dans lequel il s'inscrit. Les lectrices, comme certains professionnels, cherchent à découvrir chaque fois des opportunités nouvelles à l'intérieur de chaque situation, et à construire de nouvelles relations : *" Chaque acteur social doit pouvoir faire évoluer son identité en produisant et en affirmant ses valeurs et ses principes. L'accord ne peut se faire que sur des actions qui respectent ces différences de valeurs et de principes. l'accord partenarial nécessite de gérer une tension entre " rigidité " sur les valeurs et les principes et " flexibilité " sur les actions <sup>2</sup>".* Cette remarque traduit ce qui se passe entre un projet tel que "Lis avec Moi" et sa rencontre avec les terrains. Cet accord et ce respect ne peuvent s'obtenir qu'au terme de négociations, où l'altérité des partenaires est reconnue, et d'où peuvent émerger des conflits de logiques professionnelles, à partir desquels construire un compromis basé sur un partage d'opinions et de perspectives.

Ces négociations nécessitent une rencontre avec les équipes professionnelles, avant l'installation du projet dans le lieu. Dans l'idéal, chaque professionnel touché par l'action, même s'il ne s'y implique pas personnellement, devrait pouvoir assister à cette rencontre. Nous avons vu combien la possibilité pour un professionnel de marquer un champ d'intervention pouvait améliorer les relations dans le cadre d'une collaboration. Ces négociations doivent permettre aussi à la lectrice de percevoir le champ de relations préexistant à sa venue, et de reconnaître à chacun sa position, en respectant aussi le refus d'implication de certains acteurs.

---

<sup>1</sup> Terme emprunté à M. Crozier. Op. Cit.

<sup>2</sup> GARASSINO, René. Op. Cit. p.265.

Dans l'équipe de « Lis avec Moi », quelques lectrices, anciennes institutrices, présentent régulièrement un point de vue à partir de ce qu'elles connaissent de ce métier. Pourquoi, en dehors du terrain, ne pas mener une réflexion commune, le temps d'une journée interne de réflexions sur les pratiques, avec quelques uns des professionnels associés, qui témoigneraient alors de leur travail, de leurs représentations de leur travail, de leurs rapports avec les enfants, et de leurs retours sur l'action ? Les discussions amèneraient probablement une meilleure interconnaissance des logiques professionnelles en présence, en permettant de sortir de l'« urgence » de l'action...

Je terminerai cette réflexion sur le rapport entre professionnels et le projet «Lis avec Moi» en empruntant la conclusion de M. Crozier et E. Friedberg, extraite de leur chapitre intitulé « Réflexions sur le changement »<sup>1</sup> : *« Seul l'acteur peut découvrir par essai-erreur un arbitrage de finalités satisfaisantes, à la mesure de la liberté qui est la sienne [...] Prendre conscience des contraintes et des limites de l'action, lui enlève d'éventuelles illusions de totale liberté, mais lui offre, en revanche, la possibilité de découvrir des ressources et des opportunités nouvelles et d'agrandir ainsi sa marge de manœuvre réelle. Sa responsabilité réside, en fait, dans la découverte de sa liberté et de son autonomie, et dans l'utilisation qu'il en fait.*

*Elle est d'autant plus grande que nous n'avons pas le choix, en fait, entre intervention ou non-intervention dans le champ d'autrui. Que nous le voulions ou non, nous intervenons en effet de toute manière, et sans toujours nous en rendre compte. En utilisant les opportunités qui s'offrent à nous à l'intérieur de notre zone de liberté, nous structurons par nos actions le champ dans lequel opère autrui. N'est-ce pas un progrès, et n'est-ce pas aussi notre devoir, que d'essayer d'en contrôler les effets, d'en apprécier sérieusement les coûts et les conséquences, et d'assumer pleinement la responsabilité de la confrontation que nous ne pouvons éviter d'avoir avec lui ? »*

---

<sup>1</sup> CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard. Op. Cit. p.448.

## **LISTE DES ANNEXES**

**Annexe 1 : Plaquette de présentation « Lis avec Moi »**

**Annexe 2 : Dispositif de « Lis avec Moi »**

**Annexe 3 : Schéma des actions lecture**

**Annexe 4 : Journal de « Lis avec Moi », octobre 1998, n°7.**

Association Départementale du Nord pour la Sauvegarde de l'Enfance, de l'Adolescence et des jeunes Adultes dont fait partie "Lis avec moi", a une action dans les domaines qui touchent à la lutte contre toutes les formes d'exclusion dont sont victimes les populations, jeunes et adultes, parmi les plus démunies.

Créée il y a quarante ans, pour légitimer des établissements et services d'action pédagogique et thérapeutique, accueillant des enfants et des adolescents, elle a, depuis sa quinzième d'années, diversifié les actions pour prendre en compte les besoins nouveaux de l'action sociale.

Notre action s'inscrit dans une éthique :

- Chacun a droit à la même attention
- à la même respect pour lui-même de devenir lui-même.
- Chacun a droit à un avenir et à une place dans la société.

Notre action de "Lis avec moi", le fondement culturel du projet, le caractère universel de "l'outil" qu'est le livre sont une des traductions de cette exigence.



**Face aux inégalités culturelles**, il nous semble important d'ouvrir aux enfants l'accès aux histoires, au langage poétique et littéraire par l'intermédiaire du livre.

**Pour ne pas cantonner l'enfant** dans le seul langage utilitaire mais lui permettre d'accéder au plaisir de la langue écrite, de la langue du récit.

**Pour l'aider à se représenter** le monde, à se construire grâce aux livres, à mettre des mots sur ses émotions, ses angoisses ou ses peurs.

**Pour lui permettre** grâce à la permanence du texte écrit et quelle que soit la personne qui lit, d'entendre encore et encore la même histoire, de se l'approprier en y ajoutant du sens à chaque lecture renouvelée.

**Encore faut-il choisir** des livres dont la qualité esthétique et littéraire s'adresse à l'imagination de l'enfant, des livres très diversifiés où la poésie côtoie l'humour et la tendresse, où l'on joue avec les mots et les images, avec la fiction et la réalité.



"Lis avec moi" se réfère surtout aux actions menées par A.T.D. Quart Monde et en particulier aux bibliothèques de rue. C'est aussi la rencontre avec A.C.C.E.S.\* et la collaboration qui s'instaure entre les deux équipes qui nourrissent et confortent nos pratiques.

\* A.C.C.E.S. (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations), association créée à l'initiative des psychanalystes Marie BONNAFE, René DUTKINE et Tony LANE.

"Lis avec moi" a reçu le prix Ibbly-Asahi en 1997 pour avoir inscrit la lecture au cœur de la lutte contre l'exclusion.

#### "LIS AVEC MOI" PROPOSE

- Des aides à la mise en place d'actions avec le livre
- Des interventions de lectrices
- Des formations
- Des réunions d'évaluation
- Des comités de lecture
- Des groupes de réflexion et de recherche
- Des conférences
- Des vidéos
- Des publications régulières

Depuis 1989 "Lis avec moi" reçoit le soutien :

- du Ministère de la Culture et de la Francophonie (Direction Régionale des Affaires Culturelles Nord-Pas de Calais)
- du Conseil Régional Nord-Pas de Calais
- du Conseil Général du Nord
- du Conseil Général du Pas de Calais

Grâce à ce soutien, plus de cent villes ont élaboré des projets de lecture. Plusieurs d'entre elles ont embauché ou mis à disposition des lectrices ou lecteurs. Les contrats enfance (CAF et villes) le FAS, la Fondation de France, l'Etat et la Région dans le cadre de la politique de la ville apportent également une aide financière aux villes et aux structures qui mettent en place des projets.

Cette publication est financée par la Caisse d'Epargne de Flandre et par la Fondation Caisse d'Epargne.



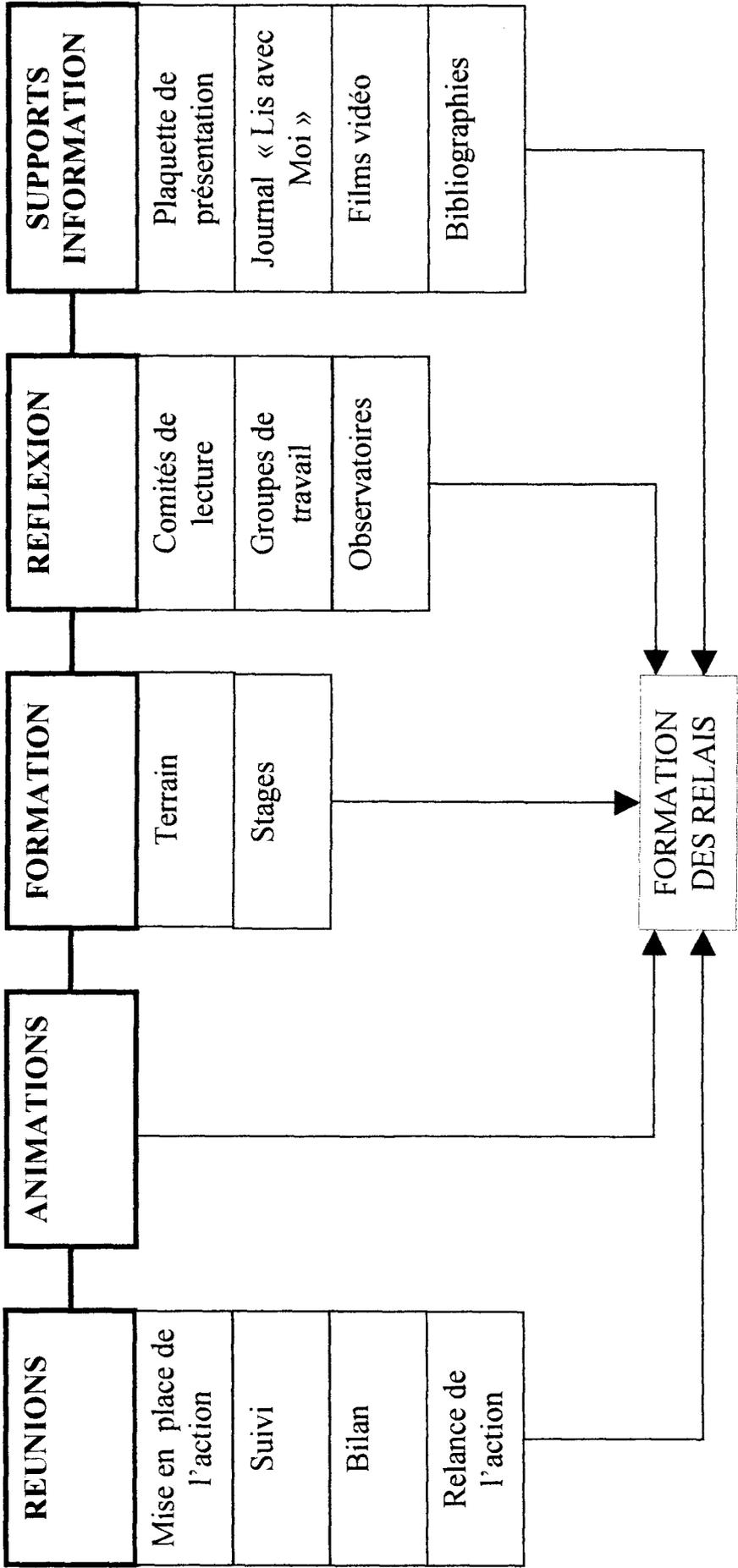
LIS AVEC MOI

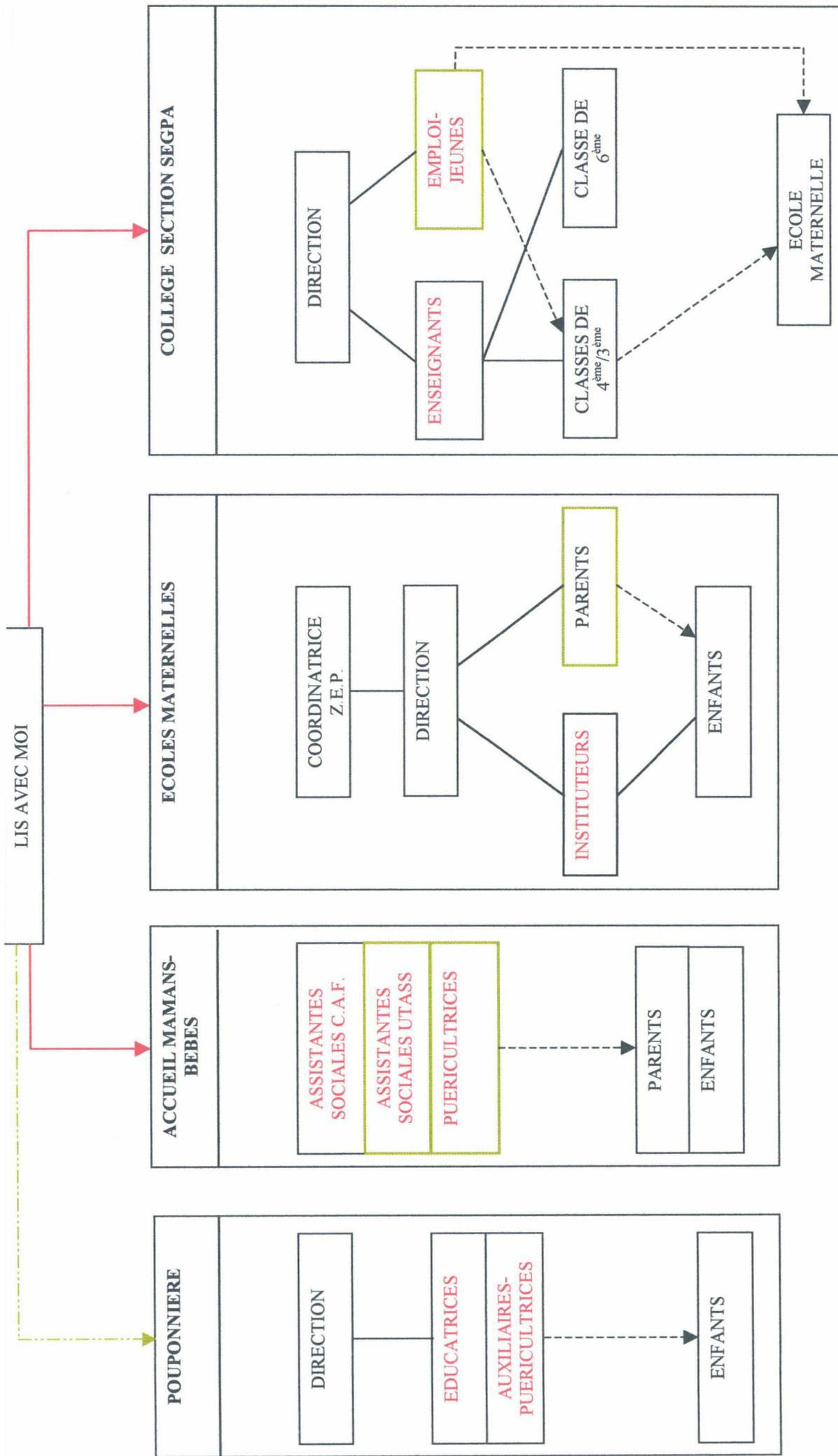


Depuis 1989 l'équipe de "Lis avec moi" sillonne la région Nord - Pas de Calais

pour lire des histoires à voix haute aux tout-petits, aux plus grands, aux personnes âgées : des lectures qui se font sous le regard et avec l'aide des professionnels, des parents et des bénévoles.

**DISPOSITIF DE « LIS AVEC MOI »**





- Intervention d'une lectrice professionnelle
- Intervention de lectrices bénévoles
- Lecture aux enfants
- PROF. Professionnels impliqués directement dans l'action lecture
- Relais formés par « Lis avec Moi »

Annexe 3 : Schéma des actions lecture

"REVEILLER EN LISANT LES PLUS OBSCURS BESOINS DE COMPRENDRE" DANIEL PENNAC



Hôpital St Antoine à Lille

## CHOISIR L'ESPOIR

"Choisir l'espoir" est une association de bénévoles qui œuvre dans toute la région et vise à aider les enfants atteints de cancer ainsi que leurs familles.

Un groupe de quatre conteurs s'est constitué dans le service d'oncologie et à la demande des parents en hôpital de jour, à l'hôpital Jeanne de Flandre de Lille.

Un conteur et trois conteuses se partagent plusieurs matinées.

Sabine se fait l'interprète du groupe pour exprimer les objectifs, les enjeux d'une activité "gratuite".

### Le livre évasion :

La phrase fétiche d'un conteur est : "Je repousse les murs de ta chambre! Je voyage au-delà de l'univers de l'hôpital".

### Le livre imagination :

Le conte, l'album nourrit les rêves de l'enfant, l'aide à sortir de sa tristesse.

### Le livre mobilisation :

Par l'intérêt suscité, le livre mobilise l'enfant au niveau de ses désirs, l'aide à sortir d'une certaine passivité.

### Le livre relation :

Le livre permet le contact avec l'enfant. C'est une sorte de "pont" entre l'adulte bien-portant et l'enfant souffrant. Tous deux se rejoignent par le biais de l'histoire.

### Le livre projection :

C'est un support privilégié pour s'identifier au "héros" qui peut vaincre tous les obstacles, ou à la "victime"... moyen d'exprimer de façon indirecte ses espoirs, ses peurs, voire sa colère.

### Le livre confrontation :

L'adulte qui "raconte" en est le réceptacle... le "témoin" qui accueille la parole de l'enfant qui émerge.

### Le livre complicité-douceur :

Parfois une petite tête s'appuie... l'enfant se relâche dans ce moment de complicité.

### Le livre opposition :

L'enfant peut enfin dire "non" : passif lors des soins, l'enfant devient acteur pour refuser, éventuellement, la lecture d'un conte, d'un album.

Que ce soit un moment d'apaisement, de re-création, d'expression... l'important c'est que ce moment se vive dans une relation avec un adulte qui respecte l'enfant, en étant très attentif à ce qu'il exprime. Afin de l'aider "modestement" à se sentir plus "acteur".

Sabine, Laurence, Catherine et Yves.

## DE NOUVEAUX LIEUX DE NOUVELLES PRATIQUES

L'équipe de "Lis avec moi" depuis son origine n'en finit pas d'investir des lieux nouveaux, désireuse d'adapter ses savoir faire à d'autres publics, histoire de ne pas s'endormir...

Ce journal est le reflet de quelques-unes de ses nouvelles aventures.

À l'hôpital St Antoine, la lectrice intervient, service après service, avec le soutien du personnel, ravi d'avoir découvert avec le livre un nouvel outil relationnel. "Un cadeau qu'on fait aux enfants et à nous-mêmes".

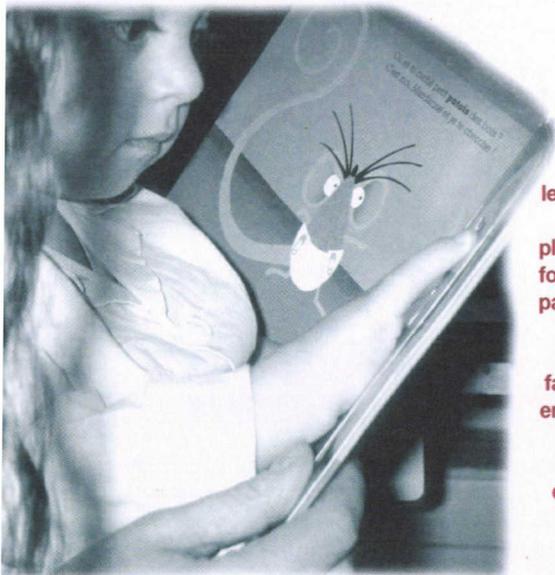
À Lens en PMI, des élèves infirmiers découvrent en même temps les livres, les bébés, des familles, parfois en grande difficulté mais libres d'accepter ou de refuser leurs propositions d'animation.

À la maternité Jeanne de Flandre, l'expérience avec les livres accompagnés de chants et de comptines, si elle déroute encore les adultes, met pourtant en évidence l'étonnante capacité de communication des nouveaux nés.

Ce journal est pour nous l'occasion de saluer "Choisir l'espoir" une des associations de bénévoles qui contribue à humaniser et à améliorer l'accueil à l'hôpital.

Enfin nous voulons souligner l'importance de choisir des livres dont les qualités littéraires et graphiques, les thèmes traités et les émotions qu'ils suscitent, ne laissent indifférents ni enfants ni adultes. Toutes ces qualités, nous les trouvons réunies dans l'univers tendre de Jeanne ASHBÉ.

Juliette CAMPAGNE



**Une surveillante chef de l'hôpital a été l'une des chevilles ouvrières de cette aventure. Le livre, elle y croit, depuis toujours. C'est elle qui a introduit la lectrice, Giovanna dans les services, qui a mobilisé les équipes, expliqué, montré, planifié les emplois du temps pour que les formations puissent se dérouler. Peut-être parce qu'elle-même lit énormément, peut-être parce qu'elle a toujours lu des histoires à son fils, "un cadeau que je lui faisais chaque soir", sourit-elle. Peut-être enfin, parce qu'elle dit ne pas avoir épuisé ce plaisir de la lecture dont parlait Jules Renard lorsqu'il écrivait "lorsque je contemple tous les livres qu'il me reste à lire, j'ai la certitude du bonheur..."**

## INTERVIEW

**L'hôpital, un monde à part, celui où l'on répare les corps, où l'on rend vie, où l'on naît, où l'on souffre et meurt aussi. Quelle place le livre peut-il occuper dans cet univers où souvent, face à l'urgence, la technicité prime? Quel rôle le livre peut-il jouer lorsque la souffrance, l'angoisse, l'attente occupent tout l'espace relationnel?**

À l'hôpital St Antoine, à Lille, la direction a choisi de considérer la lecture comme un outil relationnel, intégré dans le temps de travail des soignants, et de faire suivre à ces derniers une vraie formation de lectrices concernant aussi bien les auxiliaires de puériculture, les éducatrices, que les puéricultrices ou les infirmières. Depuis 94, une lectrice de "Lis avec moi" parcourt l'hôpital, service après service, bousculant les scepticismes et les résistances d'un personnel d'abord surpris et aujourd'hui ravi d'avoir découvert un nouvel outil au service des enfants malades. Bien sûr, il y a des lassitudes, l'absence de moyens financiers pour renouveler un fonds de livres trop pauvre, le temps qui fait défaut... Mais l'ensemble des services de l'hôpital est aujourd'hui touché par l'action "Lis avec moi". \*

\* L'action "lis avec moi" concerne 70% des services de l'hôpital : la chirurgie nourrissons (de la naissance à un an), les consultations et les hospitalisations de jour en ORL, la néonatalogie, les soins de kinésithérapie, le service d'oncologie, la médecine générale pour les 6-18 mois, la chirurgie garçons de 1 à 15 ans, le service d'adolescents.

"Au départ, à l'initiative d'une personne du service social, on a commencé en chirurgie nourrissons. C'était presque un défi : comment pouvait-on faire ce genre de chose avec des tout petits? Toute l'équipe était interpellée et curieuse de voir ça. Une formation-action s'est déroulée sur le terrain, avec un maximum de personnes présentes. Et là, on a tout découvert : les mimiques des bébés à l'écoute, le changement de rythme de leur respiration... Je me souviens d'enfants opérés d'une sténose du pylore qui en conséquence ne pouvaient pas manger normalement et étaient très stressés. Au cours de la séance de lecture, on s'est aperçu que les plis du front disparaissaient, que les yeux s'ouvraient et commençaient à briller, que les petits poings serrés se décontractaient. C'est impressionnant la capacité d'écoute d'un nourrisson : un livre, deux, trois, et ils sont là, toujours captivés, oublieux de leur souffrance. Peut-être parce qu'il s'agit d'autres mots, d'un autre ton. C'est de l'ordre du magique, différent de ce qu'on faisait avant avec les comptines. Là, on arrive vraiment à décentrer leur attention de la douleur et, même chez les prématurés, ça marche... Ils écoutent, lâchent leur tétine, ou modifient le rythme de la succion. Parfois c'est un moyen de rentrer en relation avec des enfants qui sont complètement enfermés dans leur douleur, un moyen aussi de renouer la relation parents enfants... Je pense à un petit qui est arrivé avec une fracture. On a proposé aux parents de lire un livre à l'enfant qui ne cessait pas de pleurer, et là quelque chose s'est passé... Parfois aussi les enfants rejettent les parents à la suite d'une opération. Ils ne comprennent pas pourquoi leur père, leur mère, les a laissés, comment on a pu leur faire mal à ce point. C'est souvent le cas dans les opérations des amygdales. Par le biais du livre, les parents peuvent également renouer quelque chose..."

## Résistances et formation

**On a aussi expérimenté la lecture avant et après les interventions chirurgicales, au bloc opératoire, dans les salles de réveil. Au départ les chirurgiens n'y croyaient pas, puis quand ils ont vu que la lecture calmait les enfants, ils ont accepté qu'une auxiliaire intervienne régulièrement.**

Mon objectif c'est que dans ces services là, le livre soit accepté comme un soin à part entière contre le stress et l'angoisse. Il y a une auxiliaire de nuit par exemple, qui le fait très régulièrement. La nuit on peut se poser au chevet de chaque enfant, c'est une démarche plus individuelle. Par contre dans la journée, on lit plutôt à plusieurs enfants à la fois. Il faut voir comment les plus grands, qui ont parfois quatorze ou quinze ans, s'approchent peu à peu et viennent écouter, mine de rien, les histoires qu'on lit aux tout petits...

Évidemment toute l'action ne s'est pas déroulée sans résistance : le personnel par exemple avait peur qu'on fasse des remarques du genre "celle-là, elle ferait mieux de travailler que de passer son temps à lire des histoires...". Il y avait la peur du regard des médecins et la difficulté à lire devant les autres, parents ou collègues. Grâce aux formations menées par le metteur en scène Daniel Fatous, elles ont réussi à dépasser ce dernier handicap.

Le personnel a également senti, à un moment donné, le besoin de choisir les livres de manière autonome, et d'emprunter des livres à la bibliothèque centrale de prêt d'Hellemmes.

En outre, une personne de la bibliothèque de Moulins apporte aussi des bouquins et on a régulièrement des propositions de dons. Cela fait qu'on se retrouve avec un fond d'environ cinquante livres dans certaines unités de soin. Pas tous de la même qualité, pas tous aussi passionnants, mais peu à peu, les choses évoluent..."



## L'impression d'être plus efficace

**Andrée est auxiliaire de puériculture dans le service de chirurgie nourrissons qui accueille les enfants jusqu'à un an. Elle fait partie des pionnières qui les premières ont démarré l'action et participé à une formation "Lis avec moi".**

"Au départ j'étais très sceptique. Je ne voyais pas ce que le livre pouvait apporter aux tout petits. Et puis Giovanna, la lectrice, nous a réunies et montré des diapos. On a démarré à trois volontaires dans le service, et vite découvert que le livre était un outil fantastique. Moi, par exemple, je suis très mal à l'aise devant l'enfant qui va mal et souffre. Avec le livre, l'enfant se calme et je peux entrer en relation avec lui. Le plus intéressant c'est de faire ça devant les parents et de leur passer le relais, même si dans la plupart des cas ils sont surpris car si leur enfant pleure et se plaint, ils s'attendent à ce qu'on donne un calmant, pas à ce qu'on lise une histoire. Mais ceux qui refusent sont très rares, et nous avons même réussi à faire en sorte que les parents viennent chercher les livres à disposition dans le hall et les emmènent dans les chambres.

Lire c'est vraiment un cadeau qu'on fait aux enfants et qu'on se fait à nous-mêmes. Dans le service, nous sommes très peu à ne pas utiliser le livre, même s'il y a parfois des regards amusés ou ironiques des médecins. Dans ma pratique, ça a aussi changé quelque chose : j'ai moins d'appréhension à entrer en contact avec les familles, la douleur...

J'ai l'impression d'être plus efficace et en même temps d'avoir pu mettre en place des relations plus chaleureuses, plus humaines..."

## La tête dans l'imaginaire

**Claire est éducatrice de jeunes enfants dans le service chirurgie garçons (1 an à 15 ans). Dans la grande salle de jeux où elle passe le plus clair de son temps en compagnie des petits malades, mais aussi au chevet des enfants, lorsqu'ils ne peuvent pas se déplacer, elle s'est toujours, spontanément, servie du livre. Un outil formidable, raconte-t-elle, pour atténuer l'angoisse de l'intervention chirurgicale à venir et distraire les enfants des souffrances postopératoires.**

"À l'hôpital, l'éducatrice est celle qui a la charge des enfants dans les domaines hors soins, mais on doit également prendre en compte les temps de soins forts en stress ou l'isolement dans certaines maladies. En fait, on est là en complément du soin médical. Notre rôle c'est de donner une certaine autonomie aux enfants alors qu'ils sont



plongés dans la dépendance corporelle (perfusions, toilettes, etc...) et dans une angoisse très souvent relayée par les familles : les parents ont l'impression de n'avoir aucune maîtrise, ni sur la douleur de l'enfant, ni sur la durée d'hospitalisation...

Cela fait 11 ans que j'exerce ce métier, et j'ai toujours utilisé le livre comme support, mais de façon moins intensive. Là où je travaille dans le service, c'est-à-dire la plupart du temps en salle de jeux, il y a des petits qui viennent avant une intervention chirurgicale : ils sont déjà "prémédiqués". Ils ne peuvent pas jouer, il y a l'appréhension de l'intervention, bref ce n'est pas un moment drôle pour eux. Souvent ils se replient sur eux-mêmes, alors que si on leur lit une histoire, ça ramène le contact et l'enfant part au bloc avec la tête dans le récit, dans l'imaginaire.

Si j'ai du plaisir à lire ? Ah oui alors... surtout depuis que grâce aux comités de lecture, j'ai découvert une littérature pour enfants que je connaissais mal. Par exemple "Bébés chouettes", j'avais eu du mal à rentrer dedans, et je me suis aperçue qu'en prémédication, il est magique...

Dans le service, je lis également aux grands quand ils sont bloqués, qu'ils ne peuvent pas bouger. Je leur propose systématiquement quatre ou cinq ouvrages et dans la plupart des cas, ils choisissent les livres pour les plus jeunes. Ça ne m'étonne pas quand je vois le plaisir que j'ai moi-même, adulte, à les lire... Les grands ont envie de partager ça et il arrive souvent qu'ils aillent spontanément lire aux plus petits.

Que vous dire de plus ? Le livre ce n'est pas la panacée universelle, ce n'est pas le remède miracle, mais c'est un outil supplémentaire. Il permet d'économiser du temps pour entrer en relation, créer des complicités : par exemple quand on a lu une histoire et que le lendemain l'enfant vient de lui-même en réclamer une autre, ou la même..."

## De minuscules miracles

**Chantal est kinésithérapeute.**

**Elle intervient dans l'ensemble des services de l'hôpital, et a affaire aussi bien aux prématurés qu'aux enfants en longs séjours ou en soins postopératoires.**

"Je me servais déjà du livre lorsque je suis arrivée à l'hôpital. Je trouve que c'est un outil extraordinaire pour son aspect sensoriel par exemple. J'ai commencé à lire auprès des prématurés et j'ai trouvé des parents très hostiles. Pourtant il y a eu de minuscules miracles qui peu à peu, dans ce service ou d'autres, ont fait fondre cette hostilité... une petite fille de 7 mois qui après la lecture, s'est mise à babiller avec moi, de retour d'un week-end chez ses parents, alors qu'elle était habituellement mutique ; ou cet enfant dans le coma qui a réagi lorsque joignant le geste à la voix, je lui ai lu "Loulou le pou" en faisant mine de lui chercher des poux dans la tête..."

Le livre c'est un relais précieux entre l'enfant et nous au départ d'une rééducation. Chez le tout petit, ça a un énorme impact sensorimoteur. Ça tient à quoi ? Et bien, un toucher, un ton de voix, la façon dont l'enfant est lové sur vous... Le seul problème, c'est celui du temps. Utiliser le livre, ça demande plus de présence au chevet des enfants. Quant à la formation, je n'en ai pas eue et je n'en veux pas... je me suis lancée seule, et puis j'ai vu Giovanna lire également. C'est un plus que je cultive, voilà tout..."

## Avec le livre, on donne plus de soi

**Josiane est puéricultrice, responsable du service de médecine des enfants de un à quinze ans. Un service spécialisé dans le traitement de la leucémie. Cela veut dire des enfants en hospitalisation de longue durée, qui reviennent régulièrement et auprès de qui l'accompagnement est essentiel. Cela signifie, aussi, des enfants parfois en fin de vie dans un service où on les a suivis, soignés pendant parfois des années.**

"Dans ce service il y a des pathologies lourdes telles que des cancers, des leucémies... alors la lecture... Les soignantes se demandaient un peu en quoi ça allait aider. Comme j'avais, quant à moi, au départ, une formation de puéricultrice, j'ai toujours énormément utilisé le livre et j'y croyais. Finalement, deux auxiliaires ont décidé de participer à une formation de "Lis avec moi" et elles sont revenues enchantées.

Elles avaient découvert tout ce que le livre peut apporter à des enfants gravement malades. Pour les infirmières, c'est difficile de lire un livre dans un service tellement lourd, avec des maladies longues, des décès. Les auxiliaires sont plus avides de tout ce qui peut les aider dans leur relation à l'enfant. Elles disent, et je suis d'accord avec elles, qu'au cours d'une lecture, on donne plus de soi qu'avec un jeu.

Avec les enfants en fin de vie, il se passe des choses très particulières. Ils choisissent presque toujours des histoires d'animaux en danger, auxquels ils peuvent s'identifier. C'est difficile de lire à ces enfants-là, de passer de l'un à l'autre dans une même journée...

Ça demande beaucoup de disponibilité, de force aussi.

Il y a aussi le plaisir bien sûr... Et le plus beau cadeau, c'est quand au cours des réunions Giovanna nous lit une histoire..."

### "Je comptais : un, deux, trois..."

**Sylvaine est auxiliaire puéricultrice en ORL. Son travail consiste, entre autres, à accueillir les enfants en consultation : un moment un peu angoissant pour les petits qui redoutent les investigations dans des oreilles ou des gorges douloureuses. Dans la grande salle d'attente occupée en son centre par une maisonnette de bois où les enfants peuvent jouer, Sylvaine installe chaque mercredi ses matelas colorés et sa caisse de livres.**

"Entre moi et le livre, c'est une vraie passion. Même si je rentre chez moi à trois heures du matin, il faut que j'aie ma dose de lecture pour m'endormir. Évidemment, j'ai lu beaucoup à mes enfants. Aussi quand Giovanna est venue présenter ce qu'elle faisait et qu'on nous a proposé une formation, j'ai accepté. J'ai commencé avec la lectrice en salle d'attente.

Ça m'a aidée parce qu'il y a beaucoup de monde ici le mercredi, ce n'était pas évident. C'était un petit défi. Je comptais : un, deux, trois... et puis j'y allais. Aujourd'hui, ça m'est beaucoup plus facile, même si ce n'est pas toujours évident de franchir le pas devant des dizaines d'yeux qui vous observent. On a une très grande salle d'attente, et c'est archi-plein le jour des consultations. Mais là, sur des matelas, les enfants peuvent s'installer ou choisir un livre et retourner vers leurs parents. Cela diminue le stress de l'attente, de la douleur... Quand ils me revoient quelques semaines plus tard en consultation, ils me reconnaissent et me demandent un livre. Les parents apprécient parce que c'est difficile de tenir au calme un enfant qui a peur ou mal.

La formation que j'ai suivie, m'a donné davantage confiance en moi et m'a permis d'être plus critique par rapport aux livres. Je parviens mieux désormais à choisir le livre qui correspond à l'âge de l'enfant. Mais j'aimerais refaire une autre formation pour approfondir ce que j'ai appris..."

**Deux fois par an, un comité de pilotage rassemble le personnel concerné.**

**Aujourd'hui, une quinzaine de soignantes, infirmières, puéricultrices, auxiliaires, sont réunies autour de la table.**

### Échanges à bâtons rompus...

#### Une auxiliaire

Tous les enfants ne réagissent pas de la même manière. Il faut choisir son moment, qu'ils ne soient pas éternés, qu'ils n'aient pas faim. Quelquefois avec des enfants hyper tendus, on peut avoir recours en même temps au livre et au massage : on s'aperçoit alors que ce qui calme l'enfant ce n'est pas d'être pris dans les bras, mais au contraire une mise à distance du corps de l'adulte, une mise à distance soutenue par la lecture...

#### Une veilleuse de nuit

Avec Giovanna, quand on a démarré dans le service, on a mis les lits en étoile et je me suis mise au centre avec les livres. On a commencé avec des livres dynamiques, puis de plus en plus doux et apaisants. La nuit, quand ils se réveillent, les enfants réclament que je leur fasse la lecture. On peut leur relire le même livre des dizaines de fois. Il y en a dont ils ne se lassent pas. On écrit sur un cahier les livres qui ont été lus la nuit, pour transmettre au personnel de jour ce que les enfants ont aimé, ce qui les a apaisés.

Souvent le livre devient "doudou", un substitut à l'absence de la maman.

#### Une auxiliaire

C'est assez facile lorsque les parents arrivent dans la chambre et qu'on est déjà en train de lire. Par contre, y aller en proposant de lire une histoire, on a du mal. Mais ce qui arrive c'est que parfois ce sont les parents qui demandent un livre. Le moment difficile c'est quand les parents partent, vers 19 heures. Les plus petits ne comprennent rien. Ils pleurent. Et là, le livre c'est bien. Ce qui les calme ce sont les histoires qui retracent la journée dans sa continuité, comme chez eux, ça les rassure.

#### Une auxiliaire

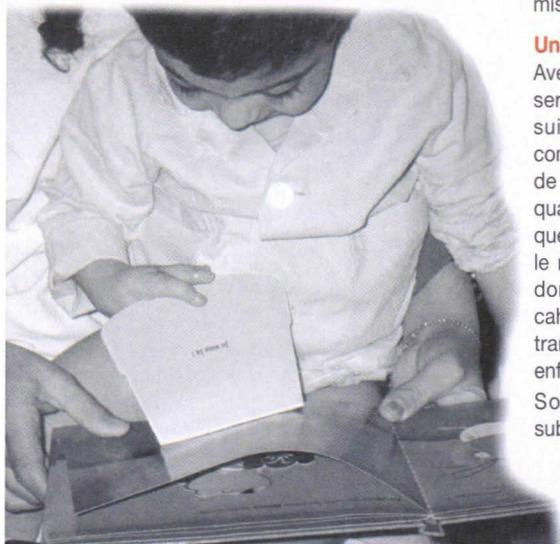
Moi je lis avant les opérations, au grand étonnement des chirurgiens. Ça a commencé avec un enfant qui ne cessait pas de hurler. Tout le bloc était alerté. J'ai commencé à lire et les cris se sont tus... Vous auriez vu la tête de l'anesthésiste et du chirurgien... Quelquefois je prends l'enfant dans les bras pour lire avant l'intervention. Quand ils rentrent calmes au bloc, ils en ressortent calmes aussi. Je trouve qu'au bloc, le livre prend toute sa signification.

#### Une auxiliaire ORL

C'est la même chose avant et après les interventions ORL. Très souvent les parents ne disent pas aux enfants qu'ils vont être opérés et les enfants reviennent complètement traumatisés, il y a du sang, des cris. Le livre permet alors un moment fort, mais malheureusement l'action a été interrompue faute de personnel...

#### Une surveillante

Je pense aussi à ces enfants avec qui on a énormément de mal à entrer en relation, comme les polyhandicapés. Dans le service, il y avait un garçon qui était dans ce cas. Il n'y avait aucun contact avec lui, sauf par l'intermédiaire de la nourriture. Les médecins l'ont mis sous sonde et ce contact a lui aussi disparu. Il ne bougeait absolument plus, ne réagissait à rien. Tout ce qu'il pouvait faire, c'était ouvrir et fermer les mains. La lectrice a essayé quand même de lui lire une histoire, et là, on a vu son visage bouger, pour aller vers le livre. Elle a relu la même histoire et à nouveau il y a eu ébauche de communication. Ça a aidé les auxiliaires à s'en occuper. Elles l'ont à nouveau considéré comme un enfant, alors qu'il était un peu laissé de côté.



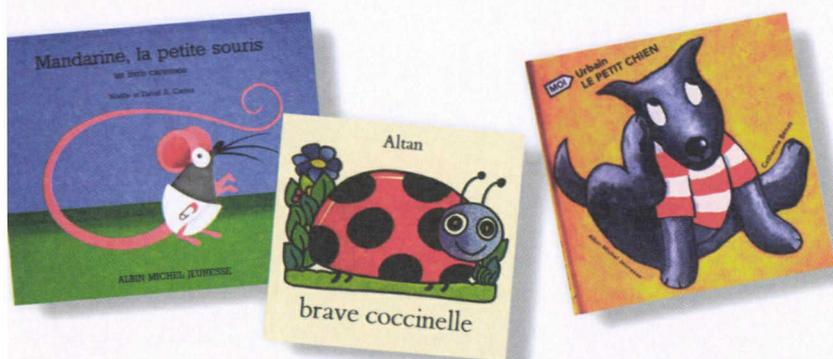
À l'origine de l'action à la maternité Jeanne de Flandre, une grande sensibilité aux nouveaux nés qui s'est développée à partir de l'expérience de "Lis avec moi" dans l'hôpital St Antoine auprès des enfants prématurés.

Grâce au soutien du Professeur CODACCIONI, obstétricien, et du Docteur DUBOS, pédiatre, responsable de la maternité Jeanne de Flandre, l'action a pu démarrer.

### La première histoire de Marlene

"Lorsque j'ai vu ton visage émerveillé, je n'avais qu'une envie : te manger. Tu étais si attentif que cela m'a donné un énorme plaisir, une joie infinie. Tu m'as conquise par ta joie d'entendre ta "première histoire", toi mon ange. Je n'oublierai jamais lorsque tes expressions ont changé : tu as écouté, tu as souri et même tes yeux ont brillé. Ce moment était magique, pour toi, pour moi. Il restera inoubliable et j'attends avec impatience la prochaine histoire qu'on te lira, papa et moi"

La maman de Marlene (trois jours)



Quelques lignes et tout est dit... Quelques lignes d'une maman qui découvre, émerveillée, les capacités d'attention et d'écoute de son petit garçon âgé de trois jours. Ca se passe à la maternité Jeanne de Flandre, cet hôpital ultra-moderne, où la priorité n'était pas vraiment la lecture. Il fallait d'abord affronter les nouveaux locaux, et la cohabitation des personnels issus des deux anciennes maternités. C'est pourtant dans ce contexte qu'a démarré l'action, sous l'impulsion d'une pédiatre et d'une puéricultrice.

La première, Marie-Bertille, connaissait déjà "Lis avec moi" : "Je pensais qu'au delà des problèmes de sécurité, évidemment

prioritaires, il fallait innover dans le service..."

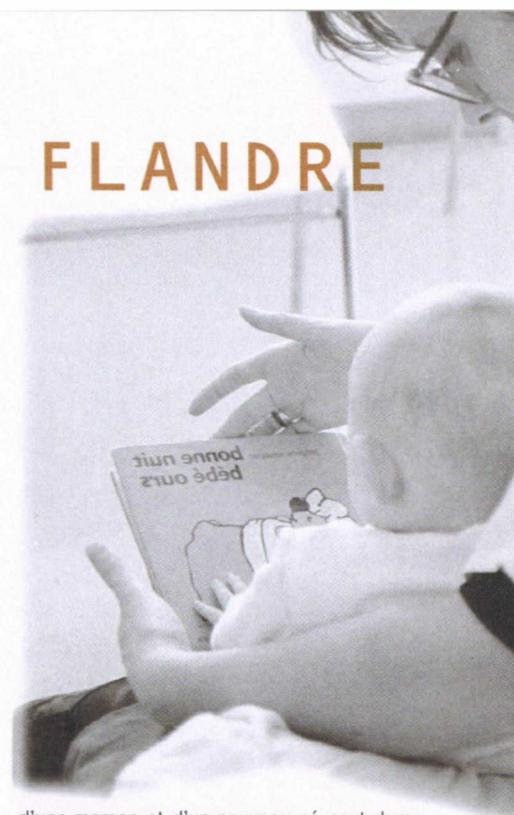
La seconde, Henriette, puéricultrice, avait le désir de renforcer la relation entre parents et enfants, le livre pouvant en être un des moyens. "Nous étions clairs en démarrant. Nous ne savions pas si cette expérience avait sa place en maternité, si les mamans étaient prêtes à accepter cette démarche. Le personnel était très sceptique. Pensez donc, lire à des bébés!... Une minorité a été sensibilisée au projet, dont Dominique, auxiliaire puéricultrice, qui a voulu s'engager. Moi aussi j'avais envie d'essayer de nouveaux moyens pour les mamans qui ont besoin d'aide. Le livre, c'était peut-être cet outil dont nous avions besoin..."

À l'issue d'une première réunion avec la lectrice, une démarche de sensibilisation des parents s'élabore : la puéricultrice passe dans les chambres, parle de l'intérêt de la lecture pour les nouveaux nés et propose l'intervention de la lectrice aux parents qui le souhaitent. "La lecture à voix haute, dit-elle, pourrait avoir un effet aussi apaisant pour le nouveau né qu'un massage ou une musique." Toutes ne sont pas aussi convaincues.

Pour Dominique, l'auxiliaire puéricultrice, la lecture à voix haute devant les parents reste

un exercice difficile. "Il faut que je connaisse la maman depuis plusieurs jours, que je la sente disponible. Il me manque encore quelque chose pour me lancer seule. Il faudrait que je démarre avec la lectrice ou la puéricultrice. Je sens la nécessité d'une formation car ça reste dur pour moi d'aborder les mamans..."

Une formation que commencent à réclamer quelques autres, puéricultrices, sages-femmes et pédopsychiatres, émerveillées elles aussi des réactions des bébés quand elles poussent les portes des chambres "où ça lit". Reste le problème de l'intégration de ces temps de lecture au planning du personnel soignant. "Une séance de lecture au chevet



d'une maman et d'un nouveau né peut durer longtemps", constate Henriette.

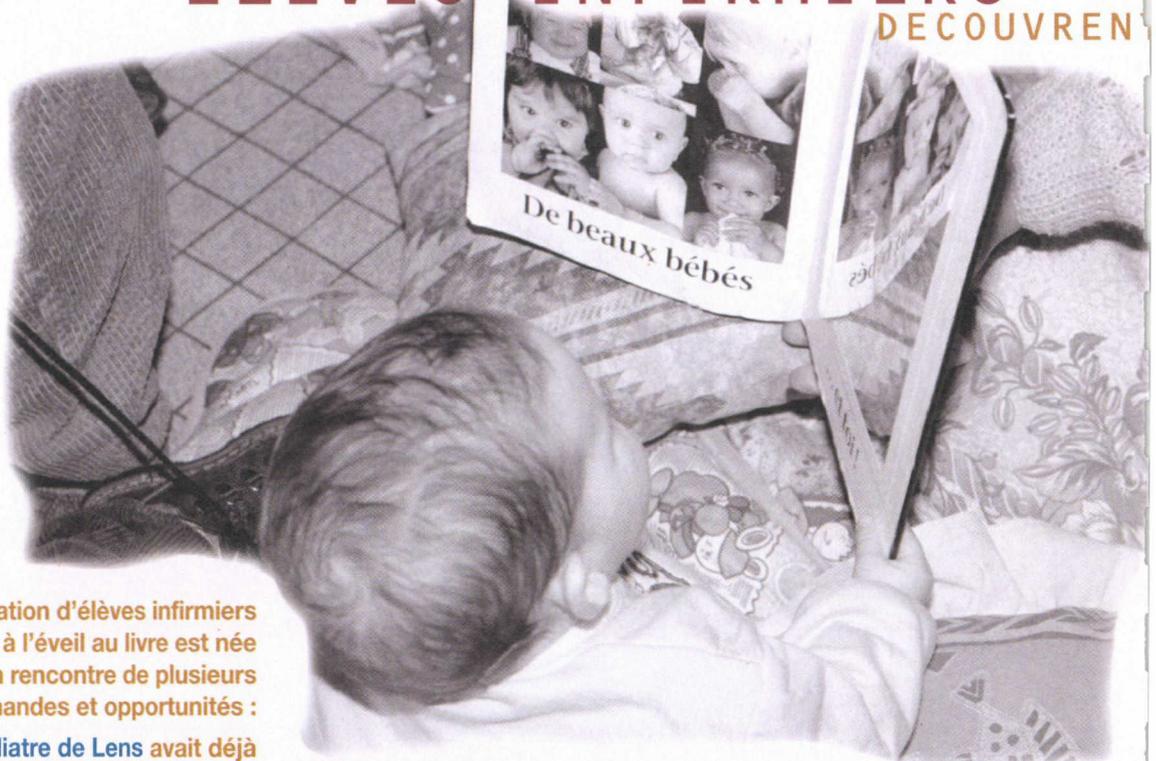
Au-delà de l'action à l'intérieur même de la maternité, une première approche de la lecture aux nouveaux nés se met en place, toujours par l'intermédiaire d'Henriette, lors des réunions préparatoires à l'accouchement. L'objectif de l'équipe est que cette action se poursuive en aval, après la sortie de la maternité. "Nous allons aller en priorité vers les mamans de Lille Sud, explique Marie-Bertille, parce que "Lis avec moi" et ses relais sont présents dans les PMI du quartier. Beaucoup de femmes de ce quartier viennent accoucher ici. Nous aimerions que ce qu'elles ont découvert à la maternité, elles puissent le poursuivre avec leur bébé chez elles, car la lecture est un moyen de communication formidable entre elles et leurs bébés. Et puis il y a aussi d'autres effets, dans les fratries des plus grands veulent lire aux plus petits... Enfin, du point de vue de l'équipe, je pense que ça renouvelle, pour le personnel, l'approche du bébé. En fait, il faudrait que ça s'intègre aux pratiques comme les massages, qui pouvaient sembler révolutionnaires au départ..."

Pour l'instant l'expérience ne touche que quelques personnes. Plusieurs auxiliaires et une sage-femme désirent maintenant s'initier à la lecture à voix haute, auprès des nouveaux nés et de leurs familles. Une formation de deux jours est en projet avec "Lis avec moi".

"Au cours de l'année qui vient de s'écouler, constate la pédiatre, il fallait répondre à la question : est-ce que la lecture aux nouveaux nés a sa place dans une maternité ?

Aujourd'hui, on peut aller plus loin, avec le soutien de la hiérarchie, pour que cela devienne un vrai projet de service."

# DES ELEVES INFIRMIERS DECOUVREN



La formation d'élèves infirmiers à l'éveil au livre est née de la rencontre de plusieurs demandes et opportunités :

- une pédiatre de Lens avait déjà expérimenté en PMI la lecture aux tout petits, et souhaitait réintroduire cette dimension dans ses consultations.
- à partir de l'unité territoriale de Lens, un groupe rassemblant des acteurs du secteur social, sanitaire, scolaire, constitué autour de la lutte contre la toxicomanie dans les collèges et lycées, conclut très vite à la nécessité d'une démarche préventive sur l'environnement culturel et social des familles en difficulté. Il choisit le livre comme l'un des outils de cette prévention.
- l'institut de formation d'infirmiers de l'hôpital de Lens, travaille déjà depuis plusieurs années, à la dimension sociale dans les soins infirmiers. Il demande à ses 84 étudiants de s'investir, sur la base du volontariat et en dehors des heures de cours, sur un projet de santé publique, à l'extérieur de l'hôpital. Cet engagement doit se poursuivre sur trois ans à l'issue desquels, les "anciens" joueront à leur tour le rôle de formateurs auprès des premières années.

De ces différentes demandes naît le projet de formation de huit étudiants de l'école d'infirmiers par "Lis avec moi". Deux PMI sont choisies : les lectrices de "Lis avec moi" y interviendront sur le mode habituel, et formeront alternativement les huit étudiants. Les quartiers retenus sont d'une part celui de la Grande Résidence, un ensemble de tours HLM toutes semblables, où les mères isolées sont nombreuses, d'autre part la Fosse 4, ancien coron où l'environnement familial est plus dense, même s'il y règne une plus grande pauvreté matérielle.

"Les étudiants ont reçu le choc de cette rencontre en pleine figure, expliquent les responsables de la formation à l'école d'infirmiers. Ils n'imaginaient pas le

dénuement matériel, intellectuel, affectif de ces familles. De plus, plusieurs étaient sceptiques sur le fait de lire à des bébés aussi petits.

Il est un peu tôt encore pour établir un bilan, mais les étudiants ont découvert que le livre pouvait être un outil extraordinaire pour restaurer par exemple le lien entre parents et enfants. Ils et elles ont été stupéfaits de voir qu'une simple lecture à voix haute pouvait aider une maman à entrer en contact avec son enfant, un contact pas toujours simple lorsqu'il s'agit de mères très jeunes.

Enfin, cela les a amenés à découvrir, à travers les animations, la population qu'ils vont soigner lorsqu'ils seront professionnels, et qu'ils connaissaient peu..."

## PMI FOSSE 4

### LES BEBES BATTENT LE RYTHME DU LIVRE

Élève de première année à l'école d'infirmiers de l'hôpital de Lens, Xavier est l'un des huit étudiants à avoir demandé une formation d'éveil à la lecture. Depuis la dernière rentrée universitaire, il accompagne la lectrice de "Lis avec moi" une fois par quinzaine, à la PMI de la Fosse 4 : un quartier composé d'anciens corons et de blocs HLM, où les liens familiaux et sociaux restent forts, et où la démarche d'éveil à la lecture en direction des tout petits est encore toute nouvelle.

#### INTERVIEW

"En Octobre 97, Juliette CAMPAGNE est venue présenter le travail de "Lis avec moi". Ca m'a immédiatement intéressé parce que la pédiatrie, les crèches, c'est précisément le secteur dans lequel j'aimerais travailler. Les premières difficultés sont apparues, en ce qui me concerne, lorsqu'il a fallu aller vers les parents, lors des premières séances de lecture. C'était une population qui était peu réceptive, peu préparée à cette approche du tout petit par le livre. Les gens se connaissaient tous entre eux, et discutaient.

# L'ÉVEIL AU LIVRE

On avait l'impression de déranger plus qu'autre chose. Par exemple, les mamans viennent accompagnées de leurs propres mères. Il y a beaucoup de mamans très jeunes, avec des relations très fusionnelles entre grand-mère et mère autour des enfants. Alors quand je proposais de lire, j'avais l'impression d'agresser les gens, de violer leur intimité, et ils disaient non. Ou alors ils envoyaient les enfants vers nous en disant "Va voir le monsieur, il va t'apprendre à lire". Il y a aussi ici des mères qui ne savent pas lire, et parfois on se heurte à un refus. Dans ces cas-là, les mamans ont une manière caractéristique de se protéger derrière le landau comme derrière un rempart, pour qu'on ne puisse pas s'approcher et on sait que ce n'est pas la peine d'insister. Et puis c'est difficile le regard du groupe : la salle d'attente est toute petite et dès qu'on se met à lire, tout le monde nous fixe, les conversations s'arrêtent.

Aujourd'hui notre présence est davantage acceptée, même si on se dit qu'il faudrait une fréquence plus grande. On connaît les prénoms des enfants, il y a une habitude qui s'est créée tout doucement. Pendant les vacances scolaires, les mamans viennent accompagnées des plus grands, et eux sont souvent très en demande.

Quant à moi, avec cette formation d'éveil au livre, j'ai désormais une approche différente de l'enfant. D'habitude on se repère, en termes d'éveil, sur la psychomotricité. Là les bébés réagissent à d'autres choses : les couleurs, les formes, la voix... Leur respiration se modifie, la vitesse à laquelle ils têtent aussi... Ils battent un peu le rythme du livre.

**Anne est la lectrice de "Lis avec moi" qui intervient à la PMI de la Fosse 4. C'est elle qui encadre un des deux groupes d'élèves infirmiers qui ont opté pour la lecture. Peu à peu elle les forme, entre autres, à la manière d'aborder les parents et de travailler en coopération avec le personnel de la PMI sans que ce dernier se sente envahi dans son territoire, ni concurrencé dans ses fonctions. Un exercice qui n'est pas toujours évident.**

Au début c'est déroutant de voir comment les lectrices s'y prennent. Elles chantonnet par exemple alors qu'on est dans une société d'où l'oralité a disparu. Mais peu à peu j'ai repris ça à mon compte et je m'en suis servi lorsque j'étais en stage dans un service de pédiatrie : on peut y sentir la souffrance de l'enfant, c'est palpable, et là j'ai utilisé le livre... Pour compléter cette expérience, j'ai assisté à un comité de lecture consacré au choix des livres pour les tout petits, et j'ai suivi une journée de formation avec Daniel Fatous. On a aussi régulièrement des réunions avec les lectrices pour voir ce qui va, ce qui ne va pas. Par exemple j'ai du mal avec les livres sans texte. Là je galère carrément. Mais j'apprends..."

## INTERVIEW

"Ce qui m'a frappée chez les différents élèves infirmiers que je forme ici, c'est que d'emblée, ils avaient l'esprit ouvert et une vraie curiosité de la lecture à voix haute, mais aussi des parents qu'ils croisent ici. Ce n'est pourtant pas facile car ils sont jeunes, et ne sont pas parents eux-mêmes. Alors ils sont parfois plus ou moins à l'aise : avec les enfants de 2 à 4 ans, ils travaillent en direct, alors qu'avec les bébés, il faut aller proposer aux mamans, leur expliquer etc... en plus, la PMI n'est pas un lieu facile pour démarrer un stage : le cadre social est différent de ce que ces élèves connaissent. Les mamans qui viennent, ce n'est pas pour les livres. Alors comment proposer sans imposer, aborder sans agresser ? Ce sont des questions que les stagiaires se posent en permanence. Heureusement, les familles sont de plus en plus réceptives. On voit grandir les bébés, la confiance s'installe, et chaque difficulté rencontrée, on en discute après les séances de lecture, à l'extérieur de la PMI.

Ce qui est également important pour eux, c'est qu'ici ils voient les gens de manière plus "vraie", si je puis dire. Ils ne sont pas en position de soignants, le malade allongé en pyjama dans un lit, et eux en blouse blanche, debout, à leur chevet. Ce n'est pas le même rapport de dépendance et de dépossession que celui qu'on peut éprouver lorsqu'on est hospitalisé et un peu à la merci de l'autre. Là, ils sont confrontés à des gens qui ont tout loisir d'accepter ou de refuser leurs propositions de lecture, qui peuvent désirer le contact ou le rejeter..."

En un an, ils ont beaucoup avancé sur tous ces terrains-là et aussi sur celui de la connaissance des livres pour bébés. Ils posent des tas de questions, s'intéressent à la littérature enfantine, cherchent à savoir quel bouquin marche et pourquoi.

En plus ils sont très en demande de formation et d'approfondissement de la pratique. On songe maintenant à alterner séances avec lectrices, et sans lectrices où ils se débrouilleraient seuls. Je crois qu'ils seront bientôt mûrs pour ça. On a eu, il y a quelques semaines, une jeune fille en emploi jeune qui est venue faire un stage : j'ai réalisé, en voyant certaines maladresses, à quel point les élèves avaient intégré nos conseils sur le choix des livres ou sur la manière de lire. Ce qui nous manque, aussi bien à eux qu'à moi, ce sont d'autres temps de rencontre, d'autres temps de discussion, de partage des savoir-faire, d'analyse des séances. On espère trouver ces temps-là l'année prochaine..."



**Jeanne ASHBÉ mijote des livres  
qui ravissent les petits.**

**Elle n'en finit pas de chercher le mot qui chante juste,  
la petite touche de bleu, de paille, de lumière, qui  
donnera à chaque page toute la saveur d'un morceau  
de monde où se plonger...**

**Avec un sourire lumineux, Jeanne explique le long  
mûrissement de chacun de ses projets.**

**Avec tous ceux qui sont venus à sa rencontre,  
l'échange commence autour de ses livres...**

D'abord, on se lit "ET PIT ET PAT À QUATRE PATTES", pour le plaisir musical de la formulette et la plongée dans l'imaginaire.

Jeanne explique qu'elle se place, souvent, à hauteur de bébé...

A propos de "À CE SOIR", Jeanne raconte la longue immersion qui a nourri sa création : pendant des semaines, elle est allée passer ses journées dans des crèches afin de vibrer aux émotions des petits et de leurs parents...

Elle a gardé tout ce qui lui semblait essentiel, comme ce petit geste de la couverture, cette petite caresse-passerelle, pour se quitter ou se retrouver...

Jeanne parle de ces instants précieux de l'au-revoir et des retrouvailles.

Avec les "CACHATROUS", on dirait bien que Jeanne nous a concocté un livre de spéléologie pour les bébés avides d'exploration...

Mettre les doigts dans les yeux, les oreilles, ou le nez, c'est fascinant...

Jeanne ASHBÉ n'en finit pas de s'émerveiller des bébés, de s'étonner devant leur beauté, et devant ce chemin que fait chacun vers le langage...

Ce n'est que depuis quelques années, explique-t-elle, qu'on mesure les enjeux du texte pour les bébés.

Pendant longtemps, les livres ont été conçus pour eux un peu comme des imagiers, où le texte était secondaire.

Jeanne constate que beaucoup d'illustrateurs qui peignent et dessinent avec beaucoup de talent, ne possèdent pas forcément la passion des mots, surtout lorsqu'il s'agit de textes pour les petits.

Elle nous fait part de son optimisme : la prise de conscience est de plus en plus nette, concernant la place des mots aux côtés des images.

Jeanne parle du travail de collaboration avec l'éditeur, des étapes de l'approvisionnement, de la relation de confiance.

Elle évoque quelques contraintes, s'inquiète de la modification lors de l'impression, des couleurs qu'elle avait mis tant de temps à rechercher...

...et se soucie, au passage, du prix de ses albums.

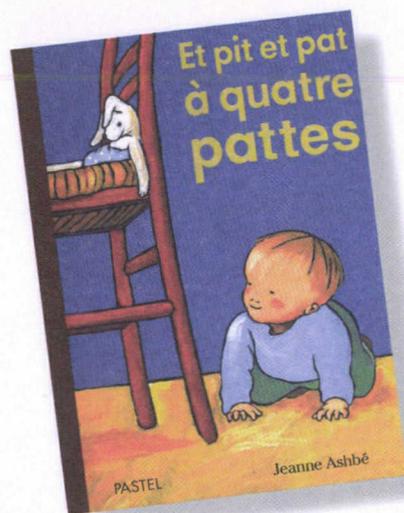
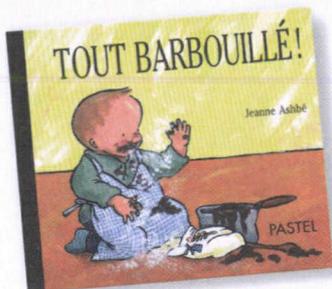
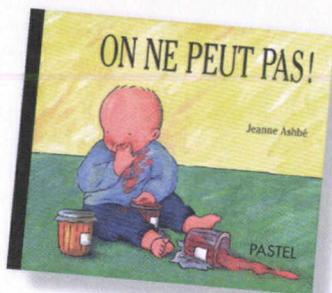
Dans l'assistance, ceux qui tournent souvent les pages de ses albums avec les bébés et leurs parents lui font part de leurs petits bonheurs de lecteurs : les musiques qui enchantent, les petits doigts qui se posent toujours aux mêmes endroits, sur le chat, sur ce bébé-là...

Une lectrice de "Lis avec moi" évoque la qualité de rencontre entre l'album "CA VA MIEUX" et de très jeunes enfants à l'hôpital : ils sourient et s'émeuvent, au fil des pages, des émotions reconnues...

A son tour, Jeanne sourit : "Le travail d'auteur est un travail solitaire. Ça me fait plaisir d'entendre comment les enfants accueillent mes livres."

Oserons-nous lui dire... mais elle l'avait deviné : les petits ne sont pas les seuls à se régaler!

Anne LEVIEL



#### Depuis 1989 "Lis avec moi" reçoit le soutien :

- du Ministère de la Culture  
(Direction Régionale des Affaires Culturelles Nord-Pas de Calais)
- du Conseil Régional Nord-Pas de Calais,
- au titre du contrat de plan État-Région relatif à la politique de la ville
- du Conseil Général du Nord
- du Conseil Général du Pas de Calais

Grâce à ce soutien, plus de cent vingt villes ont élaboré des projets de lecture. Une trentaine d'entre elles ont embauché ou mis à disposition des lectrices et lecteurs.

Les contrats enfance (CAF et villes), le FAS, la Fondation de France, l'État-Région dans le cadre de la politique de la ville apportent également une aide financière aux villes et aux structures qui mettent en place des projets.

En 1998 "Lis avec moi" a reçu également le soutien de la Fondation du Crédit Mutuel pour la Lecture et du Crédit Mutuel du Nord.



#### JOURNAL N°7 OCTOBRE 1998

REALISE PAR "LIS AVEC MOI" - A.D.N.S.E.A.  
1, RUE ST GENOIS 59800 LILLE

TEL. : 03 20 13 10 14 - Fax : 03 20 42 14 04

LES INTERVIEWS SONT DE JOELLE STECHEL, JOURNALISTE

GRAPHISME JEAN-CHRISTOPHE BATTISTI - TEL. 03 20 04 39 85

## BIBLIOGRAPHIE

- BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France, 1999. 350 p. (Coll. Psychologie d'aujourd'hui).
- CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard. *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil, 1977. 500 p. (Coll. Points Essais).
- GLASMAN, Dominique. *L'école réinventée ? : le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'Harmattan, 1992. 200 p. (Coll. Bibliothèque de l'Education).
- GROSSMANN, Francis. *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Bern : Ed. Peter Lang, 1996. 273 p. (Coll. Exploration).