



DES ENFANTS DES ÉCRITS

Dans *Les Actes de Lecture* n° 72, nous exposons le compte-rendu d'un projet réalisé avec des parents de l'école Jules Vallès, à Valence¹, qui, après avoir assisté à une séance de présentation de livres pour leurs enfants, avaient émis le souhait de lire « comme ça », en faisant de la lecture une pratique créatrice, indépendante du « sens voulu par l'auteur », tout en s'appuyant sur le protocole inscrit dans les livres par l'éditeur (mise en pages, format...). À la fin d'un programme de travail où les parents s'étaient montrés particulièrement assidus et en cohérence avec nombre d'actions menées dans l'idée d'un « quartier lecture », décision a été prise de créer un Salon du livre, événement annuel qui en est aujourd'hui à sa neuvième édition². Les parents, diversement associés à l'organisation de cette manifestation, s'y rendaient cependant en masse avec leurs enfants.

Yvonne CHENOUF

LES LIVRES DE NOS ENFANTS, VOUS LES FAITES... PARLONS-EN !

*Que nul n'entre ici, s'il n'est paradoxe.*³

Nouvellement en charge d'un mandat municipal, Annie Roche (qui était, en 2000, directrice de l'école Jules Vallès et membre de l'AFLE) a souhaité inscrire ce travail dans le cadre d'un partenariat entre la ville, l'Association Drômoise pour la Lecture (ADL représentée par Annie Puyraveau), la bibliothèque de quartier (représentée par Sylvie Durand, bibliothécaire) et l'AFLE (représentée par Yvonne Chenouf). Rendez-vous a donc été pris avec un collectif de parents, sur la base du volontariat. À cet ensemble, s'est joint un groupe d'adultes, membres d'un stage d'alphabétisation (animé par Agnès Devaux et Martine Galati sous la responsabilité de l'ADL). C'est donc avec une quinzaine de participants que nous avons posé les premières pierres d'une action qui devait se montrer riche en enseignements malgré les écueils rencontrés (ou grâce

à la façon dont ils ont été surmontés). Six séances de travail se sont donc tenues, d'octobre 2009 à janvier 2010, chacune ayant fait l'objet d'un journal écrit et commenté communément⁴ afin de préparer l'intervention des parents au Salon, en présence des auteurs invités et des élus, sur le thème : « **Les livres de nos enfants, vous les faites, parlons-en !** »

Cet article se propose, dans un premier temps, de présenter cette expérience, puis d'en tirer les enseignements pour d'éventuelles transpositions avant de réfléchir, grâce à l'interview de l'élue municipale, aux perspectives actuelles de politiques de lecture dans des conditions politiques de moins en moins soucieuses des questions culturelles.⁵

POINTS DE CONTACT


La première séance (16 octobre 2009) a donc permis de réunir deux groupes du même quartier autour d'un même projet : le premier groupe était institutionnellement centré autour de l'apprentissage de la lecture, il comprenait des personnes issues de diverses cultures et nationalités, diversement « lettrées » dans leur propre langue. Les deux animatrices en charge de ce stage bénéficiaient d'une grande confiance (outre leurs compétences, elles affichaient une grande disponibilité pour les questions matérielles et humaines et se montraient efficaces pour la recherche d'emploi grâce à des progrès réels en lecture et écriture). Le deuxième groupe était plus hétérogène, constitué de gens qui savaient lire et entretenaient des liens, plus ou moins récents, avec les écoles du quartier (Annie Roche avait dirigé l'école Jules Vallès, Annie Puyraveau, l'école Brossolette). Leur présence, témoignage d'une fidélité et d'une reconnaissance envers les établissements scolaires et leurs enseignants, révélait une volonté ininterrompue de s'engager positivement en direction des enfants de la « cité ». Ces parents n'étaient pas seulement là pour leurs propres enfants mais en tant que citoyens désireux de réfléchir, ensemble, à l'environnement éducatif du quartier (éducation communautaire).

● **Un premier critère** de constitution d'un groupe de volontaires, quand la tâche proposée est éloignée des pratiques ordinaires (ici, la réflexion sur les livres), tient d'abord compte de la proximité humaine, de la confiance des participants dans les animateurs, acteurs sociaux reconnus pour leur disponibilité au quotidien (problèmes d'éducation, de logement,

LES LIVRES DE NOS ENFANTS, PARLONS-EN ! n°3

VENDREDI 04 DÉCEMBRE 2009

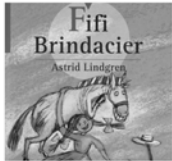
Éditorial
DES RACINES ET DES AILES
Les livres transmettent la mémoire du monde. En les lisant à leurs enfants, les parents les aident à grandir en faisant des liens avec le temps passé. Mais certains parents vivent avec des racines flottantes, des racines parfois silencieuses et secrètes.
Comment reconnaître, dans les livres, les voix d'autrefois quand ces voix se sont éteintes ? Peut-on se construire sur les souvenirs des autres ? Peut-on retrouver ses propres histoires dans les histoires des autres ? Faut-il se mettre à écrire de nouveaux livres pour répondre aux questions brûlantes de nos enfants ? « Quel est notre pays ? » « Va-t-on repartir chez nous ? »
Comment aller au salon du livre avec ces interrogations ?



Quand un vieillard meurt c'est une bibliothèque qui brûle
Nos grands-parents sont des livres ouverts, ils sont notre histoire, notre passé. Dans certaines communautés, ils jouent un rôle primordial dans l'éducation des enfants. Malheureusement, certains d'entre-nous n'ont pas pu profiter de cette « richesse » et ceci a sans doute fait défaut, à notre société et à nos jeunes en particulier. OIHIBA

Les parents dans la littérature de jeunesse
Dans les contes, les parents étaient souvent des rois qui protégeaient les enfants ou qui les menaçaient (certains les abandonnaient dans la forêt). Le père, le roi, régnait sur sa famille. Souvent, il perdait sa femme au début du conte et il se remariait : « *Quand vint l'hiver, la neige mit un tapis blanc sur la tombe et quand le soleil du printemps l'eut retiré,*

l'homme prit une autre femme. » (Cendrillon). La reine était une mère ou une marâtre, l'ange gardien ou la bête noire du foyer. La famille représentait le bonheur parfait et l'enfant devait être heureux « jusqu'à la fin des jours ». Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, les parents montraient le droit chemin : « *Grandissez, mais dans le bon sens !* ». Ils étaient exemplaires et protégeaient les lois familiales et les lois sociales. Ils transmettaient les valeurs passées aux générations futures.
Entre les deux guerres, les enfants se rebellent contre des parents trop sévères avec l'aide des animaux (*Les Contes rouges du chat perché*¹). Après la seconde guerre mondiale, des auteurs venus du Nord (*Moumine le troll*², *Fifi Brindacier*³) donnent une image



1. Marcel AYMÉ. Les Contes rouges du chat perché. Folio Junior. Gallimard, 1967, pour le texte, 1979 pour les illustrations. 2. Tove Jansson. Moumine le Troll, 1945, traduction chez Nathan en 1968. 3. Fifi Brindacier est traduit chez Hachette (Bibliothèque rose) en 1951.

d'emploi...), leur simplicité (pas de retranchements derrière des statuts institutionnels, des savoirs ou de la condescendance) et leur engagement social et politique auprès d'une population injustement traitée.

● **Le deuxième critère** consiste, pour les intervenants, à ne pas décevoir l'attente, à se montrer professionnel dans l'organisation et les contenus des séances, compétent dans la conduite de débats constructifs (matériellement et intellectuellement). C'est ainsi qu'il a fallu satisfaire les questions sur la littérature de jeunesse, les profils des auteurs (leur origine, leurs projets...)

■ **1.** « *Des parents lecteurs pour former des enfants lecteurs* », Yvonne CHENOUF, A.L. n°72 (déc. 2000), pp.72-83 (www.lecture.org). ■ **2.** Cet événement se reproduit, chaque année, à la mi-janvier à la Maison Pour Tous du quartier du Plan à Valence. ■ **3.** Référence à la citation attribuée à PLATON : « *Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre.* » Le renouvellement de l'antique injonction est dû à Philippe BERTHIER dans la préface de l'œuvre de STENDHAL, Bibliothèque de La Pléiade, p.IX. ■ **4.** Possibilité de lire les 6 journaux (maquette : Vincent Voulemint) sur le site de l'AFL : www.lecture.org (cliquer sur *Premiers écrits ou l'invention d'un regard*). ■ **5.** En 1983, la ville de Valence a été le lieu d'un colloque déterminant sur le thème : « *Une ville qui lit est une ville qui vit.* ».

mais aussi les problèmes liés à la production (énonciation...), la réception (que dire aux enfants, comment s'adresser à eux sur les questions épineuses comme la religion, les guerres, la mort, l'émigration, quels livres choisir, quand intervenir...) et respecter les engagements (ici, réaliser, sous la forme d'un journal, un compte-rendu à chaque séance).

● **Le troisième critère** touche au respect de l'activité individuelle dans l'avancement du groupe : pas question d'écouter un orateur, chacun entendait avoir une place d'interlocuteur, être chargé d'un travail et pouvoir en rendre compte d'une séance à l'autre. À partir de là, le travail pouvait s'enclencher.

Les conditions étant réunies, un intellectuel collectif s'est mis en route, pris en charge par une équipe capable d'articuler les talents des uns et des autres pour mener à bien une production commune⁶. La facilité de constitution de ce groupe doit être attribuée à plusieurs phénomènes convergents : ♦ la qualité et la continuité du travail préalablement réalisé dans les écoles et le quartier et le type de relations construit entre les enseignants et les parents ♦ le lien profond et permanent entre les équipements scolaires et culturels (bibliothèque, Maison pour Tous...) ♦ les formes de solidarité entre les parents, engendrées par la nécessité de résister ensemble aux difficultés quotidiennes, de s'unir pour donner corps à ce qui, dans certaines zones urbaines, prend étrangement le nom d'utopies : une formation de qualité pour les enfants, des activités culturelles prises en charge par les habitants d'un quartier populaire...

L'image forte de l'ADL (association depuis longtemps implantée dans le quartier à travers sa réflexion et son savoir faire sur la lecture : organisation du Salon, l'hiver, de séjours lecture, l'été...) et l'appui municipal (une élue a accompagné toutes les séances) on venait à cet événement des garanties de respectabilité et de légitimité.

Même si la première rencontre avait été préparée (description du prochain Salon du livre, présentation des auteurs invités⁷, leurs productions, image de cette manifestation auprès des parents, rôle de la lecture dans la formation et la réussite scolaire des enfants...), le projet final (quelle production ?) n'étant volontairement pas fixé pour être débattu, il a plané sur les premiers échanges une certaine gêne, de part et d'autre, face à un avenir souhaité qu'il fallait inventer :

LES LIVRES DE NOS ENFANTS, PARLONS-EN ! n°5

JEUDI 14 janvier 2010

Éditorial

CHERS AUTEURS,
CHERS LECTEURS

« Pendant près de trois mois, à la Maison pour Tous, nous avons lu et relu les livres des auteurs invités à ce 9^{ème} salon du livre de Violence. Le groupe était surtout constitué de mamans soucieuses d'aider leurs enfants à aimer la lecture, à leur présenter les livres comme les meilleurs compagnons de leur vie. Le choix était très divers mais tout de suite les livres, même les plus petits, ont déclenché des débats passionnants entre les parents. Tout a tourné autour de cette question : peut-on raconter des histoires à nos enfants quand nos propres parents, pour des raisons non dites, ne nous ont pas raconté les leurs ? Alors, chers auteurs, chers jeunes lecteurs, c'est à vous que cette question s'adresse : Les livres peuvent-ils renouer les fils cassés, peuvent-ils ramener aux pays perdus, peuvent-ils faire naître des paroles neuves entre les parents et leurs enfants, des paroles qui ne soient ni ruminées de regrets, ni conseillées d'oubli ? »

Nadine Brun-Cosme

♦ *La Petite famille qui se tombait jus.* Une feuille dans l'arbre, là haut, tellement jolie, tellement attirante... Petit loup supplie Grand loup d'aller la lui chercher. En vain, car Grand

loup sait bien qu'il suffit d'attendre l'automne. Voici l'hiver venu et... la feuille est toujours inaccessible. L'en vie est attisée. Grand loup se résout à grimper, toujours plus haut, pour offrir à son ami la feuille tant convoitée. « Juste pour voir les yeux de Petit loup briller ». La tâche est ardue, dangereuse, mais que ne ferait-on pour un ami ! Cet album, qui joue sur les saisons qui passent, les sensations et les émotions, est un hymne à l'amitié. Celle qui se nourrit de tout petits gestes, de ces attentions qui rendent certains moments inoubliables. Ces deux loups en sont un exemple touchant. (www.ricochet-jeunes.org)

annonçant le pire et la disparition d'être chers. Heureusement, un jour le soleil réapparaît, la lumière, le bonheur d'une nouvelle famille... La vie est un éternel renouveau, c'est un motif d'espoir. Saralé est l'espoir ! Elle a utilisé ses douleurs et ses peines pour essayer de construire un présent meilleur, même si elle a dû partir loin.

♦ *Nou et Rawane à l'école de la paix.* Cette histoire nous emmène au cœur du conflit Israël-Arabe, où toute paix paraît impensable. L'auteur utilise la pureté et l'innocence des enfants pour prouver qu'il est possible de trouver un chemin vers la paix. Arabes et Juifs, différents mais semblables, comme de simples enfants jouant ensemble, s'apprécient, s'épaulent, dans une école de la paix où les deux cultures sont étudiées et



Yaël Hassan

Dans la maison de Saralé. Les changements de saisons peuvent imaginer les différentes émotions humaines telles la joie, la peur, la crainte ou l'espoir. L'histoire de Saralé pourrait résumer l'histoire de l'humanité entre espoir et désespoir. Son enfance, empreinte de soleil, entourée de sa famille et de jours de fêtes. Puis la grisaille automnale, ces tempêtes



Noa et Rawane

L'école de la paix

comment s'y prendre pour ne pas reproduire, entre adultes, le rapport scolaire (stagiaires/« donneurs de leçons »), comment éviter le piège de questions légitimes pour des parents mais inadaptées à cette situation (les méthodes de lecture...), comment préparer des gens que tout éloignait de ce rôle (être acteur dans une manifestation culturelle) à une pratique fortement liée au statut social, comment rentabiliser un temps si court ? Comment, enfin, justifier que des parents outrepassent leur rôle de visiteurs pour en devenir acteurs (intervenants) ? Se pose-t-on cette question dans les quartiers favorisés ? Cette action spectaculaire était-elle de nature à comprendre, avec les parents, les raisons des exclusions sociales de l'offre de lecture ? Tandis que le risque de la « conversion culturelle »⁸ ou de la « pastorale »⁹ flottait, le groupe entreprenait la première tâche : connaître la production des auteurs invités. Pourquoi eux ? Pour quel

sens ? Avec les premiers livres, ceux de Bénédicte Guettier, s'est établi un va-et-vient entre les pages et la vie des enfants (« *Comme dans Le Petit fantôme qui voulait qu'on le voie*¹⁰, *nos enfants veulent se rendre intéressants, ils veulent toujours plus, ils se sentent mieux chez les autres que chez nous* »), entre ces albums et la vie des parents (« *Nous aussi, quand on est arrivées en France, on s'est senti invisibles ou alors trop voyantes, comme, par exemple, quand on portait le foulard.* »). Ces livres, pourtant simples, disaient quelque chose de général à tout le monde (*l'histoire*) et quelque chose de particulier à chacun (*l'interprétation*). Les commentaires fédéraient le groupe qui s'enhardissait à faire du sens avec ce qui n'était ni écrit, ni dessiné : « *Bénédicte Guettier fait des choses simples mais il y a des choses cachées derrière.* », dit une participante, offrant au groupe une notion qui allait être fertile (*l'implicite*).

MONTRER/CACHER, EST-CE ÇA ÉCRIRE ?¹¹

« L'inexprimé », cette notion a libéré les initiatives : faisant fi de tout scrupule, le groupe est entré dans le vif du sujet pour ne plus le lâcher, regardant les contes (que certains parents transmettaient à leurs enfants et dont nous avons rappelé les principaux titres, ceux de Perrault et ceux de Grimm) d'un autre œil : « *Ils apprennent à nos enfants les règles de la vie* », « *Ils les éduquent en les amusant* », « *Ils leur apprennent qu'en grandissant on devient plus fort* ». Même si ces remarques peuvent paraître évidentes, elles génèrent un saut qualitatif significatif dans un groupe quand les membres, non-initiés, se les approprient en les reformulant.

Ce changement de position (parler du fonctionnement des histoires, entrer dans un discours métafictionnel), a permis d'acquérir une vision surplombante sur les liens entre la vie et les textes. Le champ de résonances des histoires s'est amplifié, sortant la lecture de sa seule fonction ludique pour l'appliquer aux relations humaines. Ainsi, à propos de *Blanche-Neige*, quand une mère, approuvée par les autres, déclare : « *Nos filles nous échappent. Elles prennent le regard des autres.* », tout le monde reconnaît que : « *Aujourd'hui, quand on vieillit on ne tue pas nos filles ou nos belles-filles, plus belles que nous, mais on trouve toujours des moyens pour les empoisonner.* » Regards et sourires entendus scellent, à cet instant, au-delà d'une complicité féminine,

d'autres pactes avec les textes tout en réaffirmant une des fonctions principales des contes (parler, avec distance, des rapports familiaux). Presque aucun n'avait été lu dans sa version originale mais ils n'avaient pas besoin de ça pour être connus, leur circulation s'étant faite sous diverses formes (objets, films, dessins animés...) : « *Le conte de fées peut bien être connu en dehors du conte canonique. La pluralité des formes est telle qu'il se crée un savoir du texte qui n'a jamais été lu, un savoir du texte hors le texte, une conscience insue du conte.* »¹² Conscience insue des contes, mais, parallèlement, intuition de plus en plus claire de l'importance de ces voix qui, à travers les histoires et à travers les âges, transmettent tout un jeu de recul avec la réalité quotidienne, un nouveau langage sur le monde. Peu à peu, dans le groupe, s'est créé le sentiment d'une cruelle déficience, celui de n'avoir pas toujours été destinataire d'un langage aux fonctions érudites, de disposer d'une faible mémoire des passations intergénérationnelles et de ne profiter que de la part précaire et mélancolique d'un héritage.

■ 6. « Pierre Bourdieu aimait comparer le travail de « l'intellectuel collectif » à celui qu'accomplit une équipe sportive, le sport – collectif – ayant été une de ses activités favorites (le rugby) : à la fois comme jeu, mais comme métaphore des logiques de luttes qui caractérisent le monde social. D'où les nombreuses comparaisons avec les pratiques sportives auxquelles il a souvent recouru pour expliciter sa conception de l'action sociale ainsi que sa représentation de la démarche sociologique. À l'équipe sportive, l'intellectuel collectif ressemble par l'esprit qui l'anime (et les dispositions auxquelles cette notion renvoie) – le sens du jeu – et par ce qu'il suppose, l'apprentissage, l'entraînement qui sont au principe des gestes et des combinaisons maintes fois répétés, une force solidaire, mobilisée à l'état pratique, articulée et cohérente. », Rémi LENOIR, « Un humanisme scientifique : Pierre Bourdieu et l'intellectuel collectif », *Société et représentations*, 2002/1, n°13, pp.5-6. ■ 7. Nadine BRUN-COSME, René GOUICHOUX, Bénédicte GUETTIER, Yaël HASSAN, Jean-Marc MATHIS et Véronique VERNETTE. ■ 8. Bernard LAHIRE, *Tableaux de famille*, Gallimard/Le Seuil, 1995, p.272 : « ...on peut percevoir, derrière la nécessité de « voir », de « rencontrer » ou de « faire venir » les parents à l'école pour limiter les difficultés scolaires de l'enfant, une nouvelle imposition de cadres sociaux et symboliques, de normes de comportements, en direction, non plus des enfants, mais des adultes de milieux populaires (...) En voulant à tout prix intégrer les familles populaires dans des lieux et institutions légitimes, on peut se demander si on ne redouble pas le travail de conversion des structures mentales, cognitives – que doit fatalement opérer tout élève issu des milieux populaires pour s'adapter à l'univers scolaire – par un travail de conversion-acculturation des mœurs. ». ■ 9. Jean-Claude PASSERON, « La Notion de pacte », A.L. n°17 (www.lecture.org) : « Toutes les fois où des stratégies de diffusion de la lecture s'appuient sur une attitude d'apostolat pour une conversion des gens qui vivent dans une certaine culture vers plusieurs traits d'une autre culture, ces stratégies de prédication en forme de pastorale ont échoué, justement parce que les gens à convertir n'étaient pas familiers du premier acquis (savoir lire et non pas déchiffrer) : on s'est ainsi attelé à la tâche de vouloir intéresser à la lecture des gens qui ne savaient pas utiliser, à un degré suffisant le code écrit. Beaucoup d'entreprises de ce type visant à porter la bonne nouvelle que la lecture est une excellente chose dans les terres de mission que sont les groupes sociaux qui en sont le plus éloignés se sont étonnées de voir s'accroître les réactions hostiles. ». ■ 10. Casterman, 2008. ■ 11. Roland BARTHES, « Certains linguistes s'en tiennent avec agressivité à la fonction communicante du langage : le langage, ça sert à communiquer. Même préjugé chez les archéologues, les historiens de l'écriture : l'écriture, ça sert à transmettre. Ceux-là sont bien obligés d'admettre que, de toute évidence, l'écriture a parfois (toujours ?) servi à cacher ce qui lui était confié. », « Variations sur l'écriture » dans *Le Plaisir du texte*, Seuil, 2000, p.29. ■ 12. « Le conte de fées : une invention française », Catherine VELAY-VALLANTIN, *Il était une fois... les contes de fées*, BNF, 2001, p.30.

L'idée d'une chaîne intergénérationnelle, telle qu'elle est inscrite à la fin de *Peau d'Âne* (« *Mais tant que dans le Monde on aura des Enfants, / Des Mères et des mères-grands, / On en gardera la mémoire* »), a saisi le groupe comme une malédiction jetée pour un précepte non respecté : « *Nos parents, ceux qu'on dit de la première génération, n'ont pas suffisamment parlé de leur enfance. Et nous, la deuxième génération, on ne sait rien.* », « *Mon père ne discutait pas avec nous, sans doute à cause du traumatisme de la guerre.* ». Désamarrée de ses bases, une parole de substitution, parole lacunaire, a accompagné l'insidieux glissement d'une vie dans une autre mais elle a banni la circulation des enseignements, effacé les modèles en brisant les miroirs du monde perdu, remplaçant les voix ancestrales par une langue d'accueil (« *Mon mari, il ne parle que français parce qu'il était dans une famille d'accueil française* ») insuffisamment inscrite dans le temps et les usages pour pouvoir gérer les nouveaux rapports de force symboliques produits par le choc de deux univers souvent antagonistes.

Cette « extinction de voix » a cependant libéré une forme d'écriture, expression personnelle quasi clandestine comme nous le notions dans le premier éditorial : « *Dans ce groupe, certaines écrivent régulièrement sur un cahier. Mais elles ne le montrent à personne. C'est un écrit intime où elles se parlent à elles-mêmes. Presque tous les grands auteurs ont fait comme ça. Mais, un jour, ils se sont servis de ces notes pour écrire des livres. Celles qui ont un journal iront-elles voir un éditeur pour proposer un livre ?* » « Non » disent-elles en riant. « *Ma vie personnelle n'est pas intéressante* », « *Je ne suis pas assez connue pour être publiée.* » » On se parle à soi-même comme pour réveiller les voix assourdies, on discute avec les absents pour leur extorquer des secrets, espérant transmettre aux enfants sinon des vérités, du moins quelques outils pour (en) découdre (avec) le silence et libérer, avec circonspection, un passé brûlant à force de couvrir. Difficile, alors, de rendre acceptable cette notion d'implicite si excitante au moment de la lecture. Pourquoi l'écriture cacherait-elle des choses quand tant d'occultation pèse sur le quotidien ? « *Moi, quand j'écris, je dis tout, j'écris pour que mes enfants connaissent ma vie : je n'ai rien à cacher* », « *J'ai écrit un texte en France pour dire comment je suis arrivée* », « *J'ai vécu plein de choses et j'écris mon passé pour mes enfants. Je veux leur faire connaître ma mère qui est morte. Je raconte tout, je n'ai rien à cacher. J'ai vécu dans deux pays, je raconte les deux pays. Je ne sais pas ce que j'en ferai. Je pense que ça viendra un jour.* » Si la lecture avait été appréciée pour ses valeurs heuristiques, on

semblait attendre autre chose de l'écriture qu'un insupportable mystère. L'écrit devait « parler clair », établir une vérité pour se libérer des charges accumulées, faire preuve d'une sincérité, seule base possible pour de nouvelles constructions : « *Il ne faut pas garder ces choses au fond de soi. Il faut écrire. Ça fait grandir.* » C'est la lecture qui allait ramener de l'intérêt pour les troubles voies de l'écriture.

LA RUPTURE COMME OCCASION D'UN NOUVEAU FONCTIONNEMENT

La parution du premier journal a scindé le groupe en deux, soulignant ainsi sa disparité originelle. Les membres du stage d'alphabétisation ne savaient pas très bien lire le français (mais certains étaient hautement lettrés dans leur propre langue) et la découverte du journal (un recto verso) a créé, chez eux, de l'affolement : comment venir à bout, rapidement, de cette masse de signes ? Le volume des textes (environ 5200 signes), la difficulté lexicale de l'éditorial (*dissimuler, frontons, monopole, privilège, scientifique...*) a inquiété ces stagiaires et développé chez leurs formatrices une réaction compréhensible d'assistance maximale (lecture littérale accompagnée d'explication des mots inconnus, lecture à voix haute de certains passages, particulièrement longs...) Il semblait naturel de vouloir combler le manque d'autonomie de la moitié du groupe pour ne pas ralentir le projet collectif. Une attitude préventive qui a renforcé l'isolement des membres du stage d'alphabétisation et peut-être accru leur sentiment d'angoisse, le transformant en tristesse, puis en repli et, enfin, en rejet. Les membres de ce stage et leurs formatrices ne sont jamais revenus. Pour n'avoir pas anticipé cet obstacle et avoir imaginé (sans le poser comme règle) que l'hétérogénéité des compétences autoriserait l'accroissement du pouvoir dans le projet commun et dans l'apprentissage de la lecture, les auteurs du journal ont maladroitement fracturé le collectif entre ceux qui, mal à l'aise avec l'écrit, redoublaient d'efforts techniques et ceux qui, plus experts, se concentraient sur l'objectif final et cherchaient, dans le journal, le point de vue qui favoriserait leur participation au Salon du livre.

Cet incident révèle la difficulté de faire, chez les adultes, peu lecteurs, un projet personnel et social de l'apprentissage de la

lecture : « *Ce qui caractérise les illettrés et les non-lecteurs même s'ils sont déjà ou encore alphabétisés, c'est qu'ils se trouvent exclus (mais ils le sont sans doute moins qu'on ne les en a persuadés !) de toutes les raisons de participer à des réseaux de communication écrite : la précarité et la dépendance des situations de vie n'autorisent aucune distanciation, l'impuissance réduit le sentiment de pouvoir à une adaptation résignée et non à des pratiques transformatrices et ces deux évidences – l'écrasement dans le quotidien et la déresponsabilisation – convainquent assez que ce qui est dans l'écrit n'établit aucun rapport avec ce qui est vécu. Travailler la lecture, c'est ébranler ce statut de non-lecteur afin de permettre des stratégies d'utilisation de l'écrit car l'obstacle ne réside pas dans un manque de techniques mais dans l'absence des raisons de se doter de ces techniques.* »¹³ Pour des raisons de temps, de volontarisme, nous avons mésestimé la difficulté, pour des adultes apprentis, de changer de position : nous leur demandions d'abandonner une activité purement technique (déchiffrer) pour mettre leur savoir-faire (même insuffisant) au service d'une réaction critique face à des articles complexes mais dont le contenu leur était connu puisqu'ils en avaient été les acteurs. Les moins habiles se sont donc employé à rattraper (ou à masquer) leur « retard », pour ressembler aux autres, tandis que nous aurions dû apprendre *avec eux*, comment tirer parti de cette inégalité : « *L'égalité ne réside pas dans une redistribution plus équitable des richesses - parmi elles sont les savoirs - mais dans l'implication égale de tous dans la définition et le contrôle des conditions de leur production. Et cela s'apprend...* »¹⁴

La déception, due au dysfonctionnement d'un collectif que tout le monde souhaitait voir réussir, n'a pas complètement obstrué l'analyse. Ainsi, dit cette stagiaire du groupe d'alphabétisation, « *je lis des textes scientifiques en arabe, et là, je ne sais pas lire le mot « science ». En français, il n'y a que les livres pour mes enfants que je lis bien, alors j'en lis tous les jours.* » Sans doute aurait-il fallu inverser la relation de causalité et déclarer que quand on lit tous les jours quelque chose et quand cette lecture a une fonction (ici, éducative), alors cette activité devient accessible. « *Moi, dit une autre, je lis bien les factures parce que j'en lis tous les jours.* » Les rires, gênés, disaient la situation commune, subie et les nécessités de lecture, restrictives, éloignant chaque fois un peu plus du rapport entre pouvoir et plaisir de lire, deux expressions jamais nommées mais si sous-entendues ! Contrats de travail ou textes politiques, rapports scientifiques ou romans, ordonnances médicales ou poèmes : on apprend à

lire en lisant, des textes longs et non des mots, parce qu'on en a fréquemment besoin et que leur sens change quelque chose à la vie. « *Le statut*, écrit Jean Foucambert, *précède la technique.* »

Au cours de cette même séance, la présentation, par la bibliothécaire (Sylvie Durand), d'auteurs invités au Salon¹⁵ a fait prendre conscience que, si deux albums parlaient de la mort, ce mot n'était jamais présent mais tout le monde y avait pensé. Clandestinement, l'idée avait voyagé dans les têtes, parlant à la mémoire de chacun pour aller réveiller des souvenirs intimes, parfois partageables. Une autre notion, celle de *référence*, allait venir compléter la boîte à outils d'un groupe qui, malencontreusement privé de ses membres les plus vulnérables et donc les plus essentiels¹⁶, allait se servir de cette séance pour nouer un nouveau pacte avec les silences de la langue : « *ça permet d'apprendre petit à petit* », « *ça permet d'imaginer* », « *ça permet de trouver quelque chose à soi* ». Premiers bénéficiaires de ces trouvailles, les enfants au sein du cercle familial : « *La semaine dernière, j'ai lu Le Petit chaperon rouge à mon enfant. Ensuite, mon enfant a écouté une musique et il a pensé au loup qui mangeait le petit chaperon rouge.* » Interminables cheminements d'une forme artistique à une autre, d'un lieu à l'autre... Un nouvel outil venait rééquiper ce groupe affecté : *l'intertextualité*.

L'ARDENT AILLEURS

La question essentielle, exprimée par Oihiba (« *Nos grands-parents sont des livres ouverts, ils sont notre histoire, notre passé. Dans certaines communautés, ils jouent un rôle primordial dans l'éducation des enfants. Malheureusement, certains d'entre-nous n'ont pas pu profiter*

■ 13. Jean FOUCAMBERT, « *Madani ira-t-il à Paris ?* », A.L. n°17, mars 1987 (www.lecture.org). Cet article indispensable peut aussi se retrouver dans *Question de lecture*, Retz, 1989, p.51.

■ 14. Jean FOUCAMBERT, « *Les derniers* », A.L. n°92, décembre 2005, p.83, (www.lecture.org). Dans cet article, l'auteur fait l'hypothèse que les plus en difficulté « *sont les plus sensibles à un fonctionnement pédagogique dont les effets affectent tous ceux qu'il concerne, même si ces effets ne sont pas immédiatement observables sur les plus robustes. Ainsi, l'intention est autre : observer les conséquences d'un fonctionnement général à travers un miroir grossissant afin de prévenir ce qui pourrait affecter le plus grand nombre à moyen terme.* », p.81. ■ 15. Dans *la maison de Saralé*, Yaël HASSAN & Nathalie NOVI, Casterman, coll. Les albums, 2007 ; *Ma maman ourse est partie*, René GOUICHOUX & Olivier TALLEC, Père Castor Flammarion, coll. Les p'tits albums, 2006. ■ 16. « *D'où l'intérêt des « 5 derniers » [référence à une recherche initiée par l'AFL sur les 5 derniers de la classe] non pour s'aligner sur eux ou pour les traiter hors du rythme commun mais pour améliorer les conditions d'apprentissage de tous. On agirait ainsi dans une logique de promotion collective (...) par une sorte de veille autour des plus faibles, autour de ce qui, globalement, les affecte et n'est pas sans effet sur les autres. (...) N'est-ce pas finalement faire l'hypothèse que plus un savoir est enseigné pour le rapport au monde qu'il permet d'établir, plus les conditions sociales de sa mise en œuvre sont prises en compte et moins il y a d'échecs, moins grands sont les écarts entre les performances des uns et des autres ? L'observation permanente de ceux qui « entraînent », avant qu'ils aient échoué, devrait contribuer à corriger ce dont ils ne seraient en dernière analyse que un symptôme.* », Jean FOUCAMBERT, « *Les derniers* », déjà cité, p.81, (www.lecture.org).

de cette « richesse » et ceci a sans doute fait défaut, à notre société et à nos jeunes en particulier. », a formé l'armature de l'éditorial du troisième journal, cherché à remobiliser le collectif : « Les livres transmettent la mémoire du monde. En les lisant à leurs enfants, les parents les aident à grandir en faisant des liens avec le temps passé. Mais certains vivent avec des racines flottantes, des racines silencieuses et secrètes. Comment reconnaître, dans les livres, les voix d'autrefois quand ces voix se sont éteintes ? Peut-on se construire sur les souvenirs des autres ? Peut-on retrouver ses propres histoires dans les histoires des autres ? Faut-il se mettre à écrire de nouveaux livres pour répondre aux questions brûlantes de nos enfants ? « Quel est notre pays ? » « Pourquoi est-on venu ici ? » « Va-t-on repartir chez nous ? » Comment aller au Salon du livre avec ces interrogations ? » Peu de livres composant notre corpus (exceptés ceux de Yaël Hassan) semblaient de nature à nourrir de telles discussions : « Mon fils, lui, veut connaître l'histoire de ses grands-parents. Il ne comprend pas pourquoi il vit en France alors qu'il « se sent algérien ». Je recherche sur internet des informations généalogiques. », dit Lila.

Pourquoi un phénomène courant (le silence des ascendants) cristallise-t-il autant de nostalgie dès qu'il s'agit de la population immigrée, fait remarquer Annie Puyraveau : « Après la guerre, en France, nos parents, ceux qui avaient fait, pendant la guerre, le STO (Service du Travail Obligatoire) n'ont rien dit ou si peu. » Mais cette analogie n'a pas résonné. Est-ce la démultiplication des espaces de référence, deux pays au passé conflictuel (colonisation) et au présent problématique, entre l'origine perdue et la fin qui échappe (retourner au pays, rester ici ?) qui nourrit le fantasme d'une « identité-racine » chère à Georges Perec¹⁷ ? Les Français « d'origine étrangère » ne se font-ils pas piéger (enfermer), avec leur assentiment, en répondant aussi spontanément à cette image d'éternels « déracinés ? Ne nourrissent-ils pas la fatalité d'une situation incertaine ? L'explication ethnique ne masque-t-elle pas la réalité sociale ? Pourtant, le point de vue sur le monde est moins géographique qu'historique : « l'identité de l'ancrage, qui entretient l'espoir d'une continuité générationnelle à travers la mémoire ininterrompue », place « le temps au-dessus de l'espace »¹⁸. Peu d'évocations d'éléments géographiques, de sensations liées à une terre, ses odeurs, ses couleurs, « la dimension verticale se substitue explicitement à l'horizontalité de l'espace. »¹⁹. Certes, des distances tiraillent mais elles semblent plus temporelles que spatiales. L'espace devient, comme cela se dit du temps,

« suspendu » aux relations familiales qui tiennent lieu de relations sociales : « Ma famille me manque. Je suis obligée d'accepter de vivre ici, pour mes enfants. », « Mes parents relativisent. Ils recourent au téléphone, à Internet, ils nous confortent dans cette nouvelle vie », « Mes parents sont loin. Je meurs à petit feu ici mais je n'en montre rien à mes enfants qui doivent se construire là. », « Moi, je dis à mes enfants, ne me laissez pas, ne partez pas loin. » Lieu topographique et lieu existentiel se confondent, comme si tout point de vue humain avait besoin d'être *situé*, ancré : « J'ai dit tout à l'heure que je n'étais pas intéressé par le roman psychologique. Je pense que mes personnages portent la marque de ce désintérêt. Mais en revanche, ils sont au monde, comme on dit, non sans pertinence ; ils n'ont pas rompu avec lui un lien pour moi vital, rupture qui donne au roman psychologique français ce côté « fleur coupée » que j'ai dénoncé autrefois. »²⁰ ?

Une anecdote peut illustrer la perplexité que procurent ces débats identitaires, une confusion entretenue par les plus hautes autorités du pays²¹. Le 14 novembre 2009, Égyptiens et Algériens avaient disputé, au Caire, une rencontre décisive en vue de la qualification pour la Coupe du Monde en Afrique du Sud. Le match, qui avait ravivé de vieilles tensions entre les deux pays, s'était soldé par un échec pour l'Égypte, enflammant certains quartiers populaires d'une liesse pro-algérienne. Le 4 décembre, alors que se tenait notre quatrième séance, un jeune garçon avait fait irruption dans la salle pour venir chercher, auprès de sa mère, les clefs de l'appartement. Nombre de ses vêtements étaient à l'effigie du drapeau algérien et cette vision avait créé une profonde émotion dans l'assemblée : « Les jeunes ne sont jamais allés en Algérie, ils ne parlent pas la langue et, tout d'un coup, les voilà qui se sentent algériens. Ils portent des vêtements qui n'ont jamais servi. Pourquoi ? » Les livres, parmi ceux qui étaient exposés devant nous, étaient-ils de nature à s'emparer de ces conflits de valeurs et comment ? « Le risque est grand que ces immigrés fassent naturellement alliance avec les propres classes dominées des pays qui les accueillent. D'où l'importance de faire fonctionner racisme et xénophobie afin de diviser les dominés et de leur désigner la cause de leurs maux dans leurs propres rangs. Et donc d'exalter ce qui les différencie (religions, races, nations, cultures...) pour peu que ces différences leur masque une autre communauté, celle de leur statut social et économique. Toutefois, l'excès d'exaltation du fait communautaire aussi bien que de l'individualisme présente, en retour, le risque de rendre insensible aux valeurs « universelles » dans et par lesquelles les dominants

légitiment leur domination. L'équilibre est fragile entre la promotion tactique de valeurs opposées pour diviser et la nécessité stratégique de valeurs communes pour désarmer. »²²

Si les pays du Maghreb sont peu évoqués dans les albums de fiction, l'Afrique noire, ancestrale (animaux sauvages, paysages naturels, habitats de brousse, indigènes vêtus de peaux de bêtes...) est un mythe bien entretenu. Parmi les auteurs invités au salon, Véronique Vernet présentait une Afrique différente, actuelle et urbaine, solidaire et enthousiaste²³, une vision colorée qui laisse songeurs les participants de notre groupe : « *Les habitants, moins riches que nous, n'ont pas l'air malheureux. Ils construisent eux-mêmes leurs jouets alors que nous consommons des objets dont nous ne comprenons plus les fonctionnements.* » Est-ce pour ce « tempérament », quasi innocent et peu progressiste, qu'un Président de la République Française a cru bon de déclarer que : « *l'homme africain n'est pas assez entré dans l'Histoire. (...) Le problème de l'Afrique, c'est qu'elle vit trop le présent dans la nostalgie du paradis perdu de l'enfance. (...) Dans cet imaginaire où tout recommence toujours, il n'y a de place ni pour l'aventure humaine ni pour l'idée de progrès.* »²⁴. La production de livres pour enfants a encore beaucoup de chemin à faire pour que de tels propos ne viennent pas rencontrer, *naturellement*, des représentations tôt construites et longuement entretenues.

Si les livres ne produisent pas les tensions sociales et s'ils n'offrent aucune piste de résolution immédiate, peuvent-ils, au moins, employer la spécificité de leurs langages (textes et images) pour favoriser la distanciation et la théorisation, les prises de conscience nécessaires aux transformations individuelles et collectives ? Comment les salons du livre pourraient-ils sortir des chemins battus de la promotion de certains artistes et de leurs œuvres pour devenir, à long terme, une action culturelle engageante et critique ? Evoquant, il y a quelques années, la spécificité du salon du livre de Nanterre, Jean Foucambert écrivait : « *On n'y trouve à acheter que des ouvrages retenus par des médiateurs qui travaillent toute l'année avec la population et qui tiennent un stand au moment du salon : bibliothèques municipales et d'entreprise, BCD ou CDI des établissements scolaires, animateurs des Centres de loisir et des associations, groupe de travail des mouvements d'éducation et des organismes spécialisés agissant dans les quartiers, lieux de pratiques culturelles, etc. En d'autres termes, le salon est préparé longtemps à l'avance par les groupes les plus diversifiés qui choisissent les ouvrages qu'ils ont envie*

de faire connaître, de faire aimer et qui se donnent les moyens de les soutenir. (...) Les parents non spécialistes sont assurés de rencontrer pour les conseiller des gens qu'ils pourront retrouver et même rejoindre dans d'autres lieux, des gens qui ont préparé à leur intention des débats, des animations, des présentations, des gens enthousiastes qui ont envie de partager leur enthousiasme, des gens qui les guident dans la jungle d'une production commerciale et qui s'expliquent sur leurs choix, qui pourront travailler avec eux dans les mois à venir... (...) Les salons du livre constituent un levier intéressant pour faire évoluer la production des écrits nouveaux et pour donner les moyens au plus grand nombre d'une autre lecture. C'est dire qu'il est urgent qu'ils soient observés non comme un phénomène économique mais comme une intervention culturelle. »²⁵

LES MARGES OU LA BONNE DISTANCE

Le travail du groupe a-t-il armé les parents volontaires, les a-t-il préparés à porter le débat (multi)culturel sur la place publique ? Allaient-ils pouvoir dénoncer, devant les auteurs, l'insuffisance de leurs livres pour aider les enfants à sortir d'un entre-deux « écartelant », comme l'illustrent les enfants de Samia : « *Pour mon fils, mon pays est magnifique mais son pays c'est la France. Ma fille, elle, m'a dit que, quand elle sera grande, elle construira sa maison à l'Île Maurice.* » ? Allaient-ils pouvoir se servir de ce prétendu non-lieu pour lui donner une densité temporelle, une épaisseur existentielle : « *Nous sommes nés en marge, et sommes restés en marge. C'est bien cela, en marge. Et d'ailleurs quel meilleur poste pour observer, sentir et juger.* » (Paul Léautaud) ?

L'intervention prévue a bien eu lieu, mobilisant autant d'angoisse que de conscience. Chaque membre du groupe s'était

■ 17. « *J'aimerais qu'il existe des lieux stables, immobiles, intangibles, intouchés et presque intouchables, immuables, enracinés ; des lieux qui seraient des références, des points de départ, des sources : mon pays natal, le berceau de ma famille, la maison où je serais né, l'arbre que j'aurais vu grandir (que mon père aurait planté le jour de ma naissance), le grenier de mon enfance rempli de souvenirs intacts... De tels lieux n'existent pas.* », Georges PEREC, *Espèces d'espaces*, Galilée, 1974, p.122. ■ 18. « *Des lieux dans l'espace du récit : Gracq, Perec et Tati* », Pascal CLERC, Travaux de l'Institut de Géographie de Reims, n°115-118, 2003-2004, pp.143-161. ■ 19. *idem.* ■ 20. Julien GRACQ, entretien avec Jean ROUDAUT, *Magazine littéraire* n°179, déc. 1981. Repris dans *Entretiens*, José CORTI, 2002. ■ 21. À cette période, Eric Besson, Ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire lançait un grand débat sur l'identité nationale (ouverture le 2 novembre 2009). ■ 22. Jean FOUCAMBERT, « *Culture commune* », A.L. n°80, déc. 2002, p.3, (www.lecture.org) ; Voir sur la manière dont la littérature de jeunesse manipule les écarts ethniques : Yvonne CHENOUF, « *Sur les épaules des livres, faire grandir le bien commun* », A.L. n°104, déc. 2008, (www.lecture.org). ■ 23. Quatre de ses livres ont été lus (tous édités chez Points de suspension) : *Chef Adama mécanique générale*, 2001, *Cocorico poulet Piga*, 1999, *Moi, j'attendais la pluie*, 2004, *Si le caïman*, 2008. ■ 24. Extrait du discours prononcé le 26 juillet 2007 par Nicolas Sarkozy à l'Université Cheik Anta Diop à Dakar. ■ 25. Jean FOUCAMBERT, « *Le Salon* », A.L. n°25, mars 1989, (www.lecture.org).

engagé à lire la production d'un auteur pour en faire une présentation critique, chargée de l'expérience sociale accumulée. Cinq auteurs ont été au centre de l'analyse : Nadine Brun-Cosme²⁶, Yaël Hassan²⁷, René Gouichoux²⁸, Jean-Marc Mathis²⁹ et Véronique Venette³⁰. Les participantes ont choisi les images qu'elles souhaitaient montrer au public pour étayer leur démonstration. Si on observe cette sélection, on voit qu'elle est représentative des débats qui ont occupé la majorité des séances : ♦ les rapports parents/enfants (Nadine Brun-Cosme, René Gouichoux, Jean-Marc Mathis) ♦ les liens entre deux cultures (Véronique Venette et Yaël Hassan)

Un auteur, Yaël Hassan, a fait vibrer les derniers échanges. L'auteur de la notice, a précisé qu'elle s'était faite aider par son mari tant le sujet lui semblait délicat (religion, conflit...) On retrouve dans son écrit les traces magnifiées des émotions constitutives de nos débats : « *L'histoire de Saralé pourrait résumer l'histoire de l'humanité entre espoir et désespoir. (...) La vie est un éternel renouveau, c'est un motif d'espoir. (...) Saralé est l'espoir ! Elle a utilisé ses douleurs et ses peines pour essayer de construire un présent meilleur, même si elle a dû partir loin.* ».

Consciencieusement, trois participantes du groupe ont présenté, pendant une heure, les livres retenus devant un public composé d'habitants du quartier, de médiateurs sociaux, d'élus et de quelques auteurs : « *c'était flatteur de voir les auteurs nous écouter parler de leurs livres, on aurait dit une mini conférence de presse, le micro et tout...* », déclare Oihiba. Est-ce ce changement de statut, intimidant, ou la trop grande préparation de l'événement qui a quelque peu « arrondi les angles » et amoindri la densité des débats précédents ? Peu importe, le défi a été relevé, créant un précédent dont les membres de ce groupe de travail se sont emparé. À la fin de cette prestation, les mères de famille ont, en effet, proposé d'aller lire des livres aux enfants, à la bibliothèque du quartier, et, pourquoi pas, de « *faire un journal qui relierait les deux écoles avec la bibliothèque et la Maison pour Tous ?* »

Une réunion de bilan doit avoir prochainement lieu pour donner une suite à cette action à partir de son analyse. Gageons qu'elle s'inscrira dans la continuité des entreprises menées dans ce quartier par des citoyens et des professionnels qui refusent la fatalité où les condamne le silence ambiant ou le déchaînement de passions à la moindre bavure. Hors des projecteurs médiatiques ou de l'oubli politique, comment se

saisir, par exemple, d'un salon du livre pour réfléchir ensemble à « *l'élargissement des bases sociales de ce qui s'exerce dans l'usage de l'écrit : le pouvoir de travailler la réalité avec un outil particulier pour en extraire des modèles de représentation et de transformation. La bataille pour la lecture est bien une bataille pour la démocratie puisqu'elle vise la maîtrise collective des moyens de produire du sens : aussi ne s'agit-il pas d'étendre les habitudes de lecture existantes mais bien d'en changer la pratique sociale.* »³¹ ● **Yvanne CHENOUF**

ENTRETIEN AVEC ANNIE ROCHE, ÉLUE À VALENCE

Si un quartier voulait s'engager dans une telle action (ou une action similaire) quels sont les montages possibles (financements et partenariats) dans le cadre municipal ? → Si l'action n'est pas intégrée dans le projet culturel de la ville, il appartient tout à fait à la délégation « Démocratie-Éducation Populaire ». Mais c'est souvent l'affaire d'associations. Un équipement de quartier peut aussi le porter... En ce qui nous concerne, il est porté par une association et rentre dans ses demandes de subvention CUCS (politique de la ville puisque nous sommes dans son périmètre) / Ville / Conseil Général / DRAC (qui n'y répond plus chez nous)... En ce qui concerne la Région, le service de la ville qui prend en charge, ou l'association, peuvent déposer le projet auprès du CDRA (Contrat de Développement Rhône Alpes) décentralisé VALDAC (Valence Drôme-Ardèche Centre). Il existait aussi (théoriquement !) un dispositif qui y répondait absolument « Dynamique Espoir Banlieues » avec l'appel à projets qui existait encore à l'été 2009. Mais je pense que cela a été un grand leurre !! (notre projet possédait tous les critères... sur le papier).

Le Salon du livre de Valence a-t-il une adresse (postale ou électronique), un site où lire les comptes-rendus de ses actions précédentes, ses résultats (nombre de participants...), un contact ? → Association Drômoise pour la Lecture, Impasse du Grand-Charan, 26000 Valence, T.06.81.86.10.40, F.04.75.40.12.43, courriel : adl@dro-melecture.org, Le budget prévisionnel pour 2010 était de 18 390€. (6 auteurs / 3 jours), Les comptes-rendus peuvent certainement être communiqués.

Comment est née l'Association Drômoise pour la Lecture et quelles sont ses fonctions, ses réalisations (notamment dans le cadre de ce salon) ? → À « l'origine », existait l'Association Française pour la Lecture dont la présidente a longtemps été Marlène François. Puis est née l'ADL, à la demande des trésoriers, pour faciliter les demandes de financement. Sa mission a continué à dispenser une formation

AFL sur le département et même en Ardèche (acte de lire, BCD, logiciens...), être présente dans des salons (CDDP, Salon du livre de St Paul Trois Châteaux). C'est une association très active sur le quartier du Plan (dans les écoles, à la Maison Pour Tous : ateliers de lecture enfants et adultes...) où elle a concentré ses actions : du concept de « quartier lecture » (enseignants, bibliothécaires, parents), elle porte actuellement des actions comme le Salon, les ateliers lecture (CLAS enfants et cours adultes) et le séjour lecture de l'été dans le Vercors.

Quel lien entre la participation continue d'une élue à ce type d'action et son mandat électoral ? → Si je suis élue, c'est à tout ce que j'ai appris, dans l'école et hors l'école, dans ce quartier que je le dois. Je suis élue référente d'un quartier que je pense assez bien connaître et auquel je suis très attachée. Je me suis engagée dans cette action parce que je veux que la culture soit l'outil de la démocratie qui doit être restituée à ceux à qui elle a été confisquée. Le Salon du Livre Jeunesse est le seul existant sur l'agglomération valentinoise. On le doit aux parents comme aux professionnels du terrain. Il doit être valorisé et je pense que ma présence y contribue.

N'y avait-il pas deux objectifs antagonistes dans ce groupe : une partie souhaitait apprendre à lire, l'autre cherchait à s'engager dans le quartier ? Etait-ce le même public ? Aurait-on pu éviter la rupture et comment ? → En effet, les personnes engagées dans cette action le sont dans la vie de leur quartier. Les apprenti(e)s lecteurs/rices des cours sont aussi bien des habitants du Plan que de l'extérieur (souvent non francophones, même si certaines personnes sont en France depuis de nombreuses années) : certaines des subventions sont obtenues pour un public RMiste et dans le but de retrouver un emploi. Dans les deux groupes, on peut retrouver des personnes qui ont suivi des études plus ou moins longues. Je pense que ce qui les sépare, c'est la dimension politique, le statut de la lecture. Le facteur temps a été décisif.

Quand il parle d'intellectuel collectif, Pierre Bourdieu, qui fait l'analogie avec le milieu du sport, parle de formation et d'entraînement. Comment, dans le cadre d'un quartier, avec une population non captive, souvent « flottante » entrevoir ces entraînements et lesquels ? La Maison pour Tous peut-elle être missionnée dans ce sens ? → L'école peut porter ce genre d'action : celle de Vallès l'a fait et continue sûrement de le faire sous différentes formes (espace parents...) Pour ne pas se limiter à des parents, la Maison Pour Tous peut tout à fait avoir cette mission (je dois d'ailleurs rencontrer le directeur et le responsable du secteur famille fin août pour en parler).

Il ne viendrait pas à l'idée d'impliquer avec autant d'enthousiasme les parents du Centre Ville dans cette manifestation. En agissant de la sorte,

en traitant les milieux populaires de façon spécifique, est-ce qu'on ne les « stigmatise » pas comme on dit aujourd'hui ? La remarque de Annie Puyraveau sur le silence des ascendants qui ont participé au STO n'a pas créée de réactions ? En faisant un cas particulier des populations françaises "d'origine étrangère" est-ce qu'on ne les désigne pas ? → En ce qui me concerne, la raison pour laquelle j'avais demandé et obtenu le poste de l'école Vallès, en 1979, était géographique : j'habitais en face. Nous étions, pour commencer, deux enseignants qui avions envie de changer les choses. Puis cela s'est multiplié... une équipe s'est constituée (hasard du mouvement d'abord, puis cela s'est su et des personnes intéressées sont arrivées, notamment Serge Bessède, déjà AÉFÉLien, qui a bien participé à l'évolution de la théorisation de nos pratiques et l'avancée de nos actions). En même temps, la population évoluait et que le quartier se paupérisait fortement. La stimulation devenait de plus en plus forte en même temps que l'enjeu était plus difficile (chance d'avoir croisé le GFEN, le CEFISEM et l'AFL qui nous ont lancés...). C'est parce que nous pensions que l'école était « émancipatrice » et que nous croyions mener une lutte de classe, que nous avons adapté notre école à sa population : par rapport à la classe, non à l'origine.

Comment expliques-tu l'absence des hommes ? → Encore davantage qu'il y a une quinzaine d'années, les hommes n'entrent plus dans un lieu où il y a beaucoup de femmes. La seule mixité que j'observe est en réunion publique.

Que reste-t-il de la période « Une ville qui vit est une ville qui lit » à Valence ? Quel degré d'optimisme peut-on avoir par rapport à d'éventuelles politiques de lecture ? → Je suis très pessimiste mais je connais mal le nouveau contingent d'enseignants. Voilà pour l'école. Pour ce qui est des médiathèques, chez nous, la lecture publique est passée à l'agglomération. Il y a eu encore peu de réunions. Mais j'ai pu soulever la problématique de la lecture, non pas par son volet « quantitatif » et « tarification », comme cela est fait couramment. J'ai demandé que l'on travaille sur une « politique de lecture ». À suivre donc... Sur Valence, plusieurs bibliothécaires y sont déjà sensibilisé(e)s au vu de leurs actions (café lecture, venue d'auteurs avec rencontres intéressantes des classes, travail classes/bibliothèques dans les quartiers, puisque Valence en a quand même 5 créées sous la mandature socialiste d'avant 1995). ●

■ 26. *La Petite feuille qui ne tombait pas*, Les albums du Père Castor, Flammarion, coll. Grand Loup et Petit Loup, 2007. ■ 27. *Dans la maison de Saralé*, ill. Natali NOVI, Casterman, 2007 ; *Noa et Rawane à l'école de la paix*, ill. Lionel LARCHEVÊQUE, coll. Terre de mômes, Siloe, 2008. ■ 28. *Ma Maman ourse est partie*, déjà cité ; *Le Seul roi c'est moi*, ill. Laurent RICHARD, Les albums du Père Castor, Flammarion, 2009. ■ 29. *Attention, je mords... !*, éd. Thierry Magnier, 2009 ; *Maçon comme papa*, éd. Thierry Magnier, 2005. ■ 30. Livres déjà cités, note 21. ■ 31. Jean FOUCAMBERT, « Une charte des Villes-Lecture », *Questions de Lecture*, déjà cité, pp.151-152