

# ous avons lu... ■ nous avons lu



## Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM.

Catherine Tauveron & Pierre Sève. Avec la collaboration de Christine Campoli, Daniel Claustre, Denis Dormoy, Bernadette Gromer, Jean-Paul Guichard, Aline Karnauch, Marlène Lebrun, Hatier Pédagogie, 2005, 216 p., 19€

Avec ce nouvel ouvrage, l'équipe de Catherine Tauveron poursuit son travail de recherche sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux cycles 2 et 3. Le lecteur retrouvera, ici, les fondamentaux installés depuis les premières publications de cette auteure<sup>1</sup> : un travail en équipe (ici, 9 équipes d'IUFM), des restitutions nombreuses et vivantes de groupes d'élèves en situation de recherche (ici, une quinzaine de classes allant du CP au CM), des objectifs clairement posés et des pratiques constamment analysées. Il s'agit donc, dans le cadre des nouveaux programmes, d'explorer l'écriture du récit littéraire entendue comme « jeu avec les événements [textuels créés par soi-même, à son insu ou non] pour en faire des occasions d'effet sur l'autre »<sup>2</sup>. Autrement dit, comment, dans une communauté interprétative (communauté de lecteurs), puis dans une communauté d'auteurs, chaque enfant peut devenir un auteur singulier (pas simple scripteur) prévoyant non seulement la compréhension de son lecteur mais aussi sa participation ?

Après avoir rappelé les apports du groupe EVA<sup>3</sup> (construction, avec les élèves, de

critères d'écriture des textes à partir de l'observation de leur fonctionnement, intégration de la production écrite dans des projets permettant l'interaction de divers paramètres au lieu de leur application isolée, etc.), Catherine Tauveron et Pierre Sève exposent ce qu'ils considèrent être l'originalité de leurs apports. Une originalité relative pour les lecteurs des *Actes de Lecture* que ces colonnes ont informé de divers travaux de recherche et notamment ceux de l'équipe de Jean Foucambert sur la production écrite en général<sup>4</sup> mais un apport réel concernant l'écriture littéraire à l'école élémentaire. Si, reconnaissent les auteurs, les travaux de ces dernières années commencent à donner des résultats sur le terrain (écrire n'étant plus seulement associé à un don mais à des circonstances et des techniques), les pratiques, non exemptes de dérives (application rigide de normes limitant l'expression personnelle), ne sont pas à l'abri d'une fossilisation. Une phrase « apprendre à écrire, c'est consentir à travailler sur le variable, le mouvant, l'indécidable et le complexe » (p.12) donne la tonalité d'un livre qui creuse les conditions de transfert entre une lecture experte, attentive aux ruses de l'auteur et une écriture aiguisant l'état soupçonneux du lecteur. La non automatisation de ce transfert conduit les auteurs à réexposer quelques principes : l'écriture est un travail d'intégration et de digestion de lectures antérieures, une opération qui puise à toutes les disciplines et à diverses expériences de vie, un acte imprévisible que le travail révèle. Les critères d'évaluation changent, se détournant du texte trop clair et trop accessible pour lui préférer la qualité de ses silences, l'efficacité de ses pièges, le montage d'obscurités où se cherchent les lecteurs.

Toujours ambitieuses, les équipes de Catherine Tauveron parient sur la rencontre

entre l'intention artistique d'un auteur qui se reconnaît (et est reconnu) comme tel et la réception esthétique de ses pairs invités, en classe, à tester les effets du texte. Sur cet espace, la page, les élèves se rencontrent autour de leurs interprétations et des moyens que l'auteur a réunis pour solliciter leur participation. Fertilité des situations didactiques, pertinence des textes choisis, rôle magistral de l'enseignant qui engage les élèves à rassembler et partager leurs savoirs et leurs émotions autour de questions difficiles qui sont d'autant plus riches qu'elles deviennent familières. La première partie réussit à mettre le pédagogue en état de curiosité (avec quelques petites pointes d'agacement sur quelques maniérismes de forme et de fond).

La deuxième partie est consacrée aux « conditions didactiques favorables au développement d'une intention artistique » (pp.37-144) : huit chapitres inégaux (en quantité de pages et en qualité d'apports) qui ont cependant le mérite de toujours montrer des lecteurs en actes.

Le premier chapitre, le plus novateur, s'intéresse à ce que disent les élèves des blancs du texte, leur intérêt et leur accessibilité. Yakouba<sup>5</sup>, récit célèbre pour l'évidence de ses lacunes, est présenté dans deux classes de CM. Dans la première classe, les élèves s'étant

<sup>1</sup> Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM, Hatier, 2002

<sup>2</sup> L'aventure de l'écriture dans la littérature de jeunesse, CRDP L'enseignement de la lecture au cycle des approfondissements, Les Actes de la DESCO, CRDP

<sup>3</sup> ISER W., L'acte de lecture, Théorie de l'effet esthétique, Mardaga

<sup>4</sup> Groupe EVA, Évaluer les écrits des élèves à l'école primaire, INRP-Hachette Éducation (1991), De l'évaluation à la réécriture, INRP-Hachette Éducation (1996)

<sup>5</sup> Extraits du rapport de Genèse du texte, une recherche dirigée à l'INRP par Jean FOUCAMBERT dans Les Actes de Lecture n°52 à 58 (déc. 95 à juin 97)

DAUTRY Geneviève & LEROY Arlette, Écrire : un nouvel apprentissage, Albin Michel, bibliothèque Richaudeau, 2000

<sup>6</sup> DEDIEU T., Yakouba, Seuil, 1994

attachés aux silences du texte (Yakouba a-t-il tué le lion ?) ont tenté, à leur tour, d'écrire des histoires lacunaires. Autour de deux productions (dont il n'est pas dit par quels moyens elles parviennent à ce degré de qualité) les élèves font preuve d'un haut niveau de réflexion quant à l'opportunité des ellipses, leur maîtrise : où, quand et comment les « intégrer » au texte ? Il serait facile de snober l'intérêt de cette séance au seul prétexte qu'elle s'adresserait à des enfants de milieu social aisé (les échanges de Jessie, Clément, Benoît, Thomas, Bertille et Agathe sont de grande qualité de fond et de forme) mais ce serait plus infructueux que de regarder ce qui génère ce « sens agile » : les élèves sont manifestement bien entraînés à se poser des questions d'écriture, à retourner fréquemment aux textes, ils sont bien formés à s'écouter, se considérer, les uns et les autres, comme des pôles de ressources. La phrase d'Agathe clôture pertinemment cette discussion centrée sur les stratégies d'auteur : « *quand on écrit faut se mettre dans la peau de l'écrivain mais aussi du lecteur* ». (p.42)

Dans la deuxième classe, la lecture de Yakouba est suivie de deux autres lectures d'albums (*Une soupe au caillou*<sup>6</sup> et *Sables émouvants*<sup>7</sup>) et là, les productions des élèves sont, pour les auteurs, moins réussies. Pourtant, voir des enfants en train de batailler autour de cette difficile notion de blanc du texte, n'est pas décevant. Invités à écrire ce qu'ils ont compris de *Yakouba*, ils montrent d'abord leur incertitude face aux suggestions du texte (ont-ils bien compris ?) avant d'accepter la coopération qu'une telle écriture exige : « *c'est écrit pour des enfants intelligents* ». Ils peuvent alors regarder Anaïs Vaugelade jouer dans son propre texte et puis tenter d'écrire, non pas ce qui a été dit mais ce qui n'a pas été dit par le loup, ses intentions cachées en arrivant chez la poule (partager un repas, la manger, trouver une compagnie ?) et prendre conscience de la différence de qualité des blancs : certains silences n'acceptent qu'une interprétation (*Yakouba*),

d'autres plusieurs (*La soupe au caillou*). Munie de cette compréhension : « *le blanc en fait, c'est les paroles du loup* », la classe imagine la parole intérieure de l'animal et découvre la diversité des voix entendues : « *plus il y a d'élèves, plus il y a de possibilités* », concluent-ils. À l'aise en lecture, ces élèves ne réussissent pourtant pas à reproduire pareils effets (immaturation des liens entre lecture et écriture, juxtaposition des deux activités...) mais, pour le lecteur, les enjeux, les obstacles, les perspectives de l'enseignement de la lecture apparaissent de mieux en mieux. Une réserve, cependant. Un album ce n'est pas qu'un texte : c'est un jeu entre des mots et des images, chacun prenant à son tour et à sa manière les clartés et les obscurités du sens. Ce que tait le texte, l'image peut-être le révèle et ce que révèle l'image est peut-être contredit par le texte. Ces deux codes, ni complémentaires, ni concurrentiels, ni autonomes, sont indissociables. Le sens sort d'un jeu où ils s'outrepassent, où leur présence conjointe excède les limites de l'un et de l'autre. Étudier le texte sans l'image c'est travailler sur une situation forcément tronquée. L'auteur n'aurait pas écrit son texte de la même manière s'il ne l'avait pas illustré.

Tout au long du livre, les objets de travail, toujours clairement définis, toujours situés sur le plan théorique et sur le plan didactique s'organisent et, si tous les exemples ne sont pas nouveaux, ils s'inscrivent tous dans un haut niveau de propositions didactiques ; les situations d'écriture (réalisées dans des niveaux de classe différents) débouchent (plus ou moins rapidement) sur des productions complexes suivies de débats exigeants. Alors que l'importance des écrits de travail est souvent rappelée, ils sont cependant absents des témoignages au profit de la relation production/débat (on aurait, par exemple, aimé davantage d'informations sur le carnet d'écrivain, sa mise en route, son rôle, sa relation particulière aux différents travaux...) et il n'est pas toujours facile de se représenter les étapes

entre le moment où la consigne est donnée et le moment où le texte est présenté (quelles aides, quelles questions, quelles difficultés ?)

On peut toutefois s'appuyer sur des éléments fixes et aller voir leurs variations :

- des situations ouvertes, souvent originales, sûrement enrôleuses pour les élèves, même le trouble entre le réel et la fiction, annulent les fins officielles au profit d'autres aventures, etc.

- des sources livresques diversifiées montrent bien comment la lecture est fondatrice de l'écriture, comment elle en étaye le processus...

- des cahiers des charges s'accumulent présentant l'activité d'écriture moins comme la réalisation d'étapes qu'un plan aurait préalablement prévues que comme la représentation d'un texte à venir, ses raisons, ses réseaux, ses artifices, ses effets<sup>8</sup>...

- l'intervention de partenaires extérieurs (ornithologue, guide...) ouvrent un espace social à l'écriture et lui donnent une dimension de projet

- des débats toujours rigoureusement conduits à propos des textes montrent l'intérêt du collectif dans l'écriture individuelles même s'il faut gérer des crises (pp.132-136, Claire confronte ses hésitations d'écriture au groupe qui la pousse fermement à sortir de la commande institutionnelle pour s'impliquer dans sa production. Réussie, l'épreuve reste néanmoins... une épreuve : « *je ne pensais pas que je pouvais écrire comme ça.* »)

Face à la qualité des textes, si c'est d'abord l'aisance langagière des enfants qui est remarquable, une autre dimension est surprenante qui concerne la distance des jeunes auteurs avec l'exercice imposé : humour, ironie, prise à parti du lecteur, dérision, voire désinvolture, ces enfants-là font preuve

<sup>6</sup> VAUGELADE A., *La soupe au caillou*, L'école des loisirs, 2000

<sup>7</sup> SCOTTO T. & BATTUT E., *Sables émouvants*, Milan, 2001

<sup>8</sup> Voir Théo-Prat n° 7, *La commande à l'adulte*, AFL, 2001

d'une enviable maîtrise du jeu (le jeu intertextuel, notamment), d'un goût manifeste pour la provocation ou la subversion, des qualités somme toute très littéraires. L'information donnée selon que ces qualités « ne peuvent voir le jour dans l'espace de la classe si le maître, frileux, n'encourage pas d'une certaine manière la déviance » (p.83) laisse un peu sur la faim et montre les limites d'un tel ouvrage : face à des élèves jugés exceptionnels, des maîtres cultivés, s'adaptant intelligemment aux remarques des élèves, le lecteur isolé peut se sentir... isolé, démuné, découragé. Suffit-il d'expliquer comment on s'y prend pour entraîner des « adeptes » ? La question n'est pas seulement posée à l'équipe de Catherine Tauveron mais à tous les gens qui publient ce genre d'ouvrages (dont nous faisons aussi partie) : affirme-t-on suffisamment l'importance des équipes de recherche, du côté des élèves mais aussi des enseignants ? « ...il y aurait à penser l'accompagnement des maîtres dans l'aventure qu'on leur propose. » (p.165) Les qualités du maître d'écriture (listées page 191) montrent l'envergure de la tâche à accomplir en formation initiale et continue. On ne peut alors que suivre les auteurs lorsqu'ils déclarent, en conclusion, que « la répétition de moments comme [ceux-là] donnera sens au cycle 3, à un apprentissage plus explicite, que les élèves seront alors à même de mettre à distance leur expérience d'auteur. » (p.189)

En dernière partie, on redécouvre, avec bonheur, des élèves en train de discuter leurs stratégies d'écriture, de réfléchir à la relation qu'ils entretiennent avec leurs lecteurs, semant des silences ou différant parfois des informations pour conserver leur présence active. Cette relation, les auteurs l'ont remarquablement bien présentée dans de multiples situations d'enseignement, tout au long du livre, l'illustrant, au début, par une citation de Sartre (p.26) : « Puisque la création ne peut trouver son achèvement que dans la lecture, puisque l'artiste doit confier à un autre le soin d'accomplir ce qu'il a commencé, puisque c'est à travers la conscience du lecteur seulement

*qu'il peut se saisir comme essentiel à son œuvre, tout ouvrage littéraire est un appel. Écrire, c'est faire appel au lecteur pour qu'il fasse passer à l'existence objective le dévoilement que j'ai entrepris par le moyen du langage. »*<sup>9</sup> On peut se demander comment évolueraient les critères d'évaluation des textes si l'espace de la classe n'était pas le seul espace de légitimation des productions, si le maître, dans cet espace, était bien « la première et décisive instance de légitimation » (p.192) mais pas la seule, si les textes étaient produits, travaillés, évalués dans une communauté élargie aux parents, au collège ou au quartier. Que deviendrait la relation entre production artistique et réception esthétique, quelles seraient les contraintes d'une relation auteur/lecteur. Sartre poursuit, dans le même texte : « Quant à moi qui lis, si je crée et maintiens à l'existence un monde injuste, je ne puis faire que de m'en rendre responsable. Et tout l'art de l'auteur est pour m'obliger à créer ce qu'il dévoile, donc à me compromettre. À nous deux, voilà que nous portons les responsabilités de l'univers. (...) Et si l'on me donne ce monde avec ses injustices, ce n'est pas pour que je contemple celles-ci avec froideur, mais pour que je les anime de mon imagination et que je les dévoile et les crée avec leur nature d'injustices, c'est-à-dire d'abus-devant-être-supprimés. »

Yvonne CHENOUF ■■■■



**Des classes multi-âges à l'école maternelle : pour quels apprentissages ?** CRDP Poitou-Charentes, 2005, Vidéocassette, 34 mn + livret (24 p.) 18,50€

Quinze ans après l'institution des cycles dans la loi de 1989 et leur difficile mise en place, voir apparaître dans les productions pédagogiques une vidéocassette sur le cycle 1 et une mise en exergue des apprentissages potentiels, provoque immédiatement un vif intérêt.

Le film présente le choix d'une école maternelle et de deux enseignantes en particulier qui ont choisi de mener en parallèle deux classes multi-âges de petits, moyens et grands. Comme le dit le commentaire en voix off dès le début, elles ont mis de côté l'aspiration classique à avoir une classe homogène. Seule la classe des tout-petits est restée fondée sur une seule tranche d'âge.

Le livret propose l'explicitation de la motivation des enseignantes, initiée antérieurement par la mise en place d'ateliers décroisonnés : « Ces échanges entre enfants d'âges différents se sont toujours montrés profitables pour tous, les plus petits se sentent toujours grandir face à un plus grand qui va l'aider, l'aiguiller, le réconforter ; les plus grands sont responsabilisés, cherchent à mieux comprendre pour pouvoir expliquer ; un système de tutorat se met alors en place. » (p.6)

Le film, constitué de fragments filmés sur 4 mois, déroule les activités d'une journée-type et montre l'organisation choisie : les élèves d'une même « classe » se regroupent à l'arrivée à l'école et en fin de journée, et sont répartis en ateliers dans une classe ou dans l'autre le reste du temps, les enseignantes

<sup>9</sup> SARTRE J-P, Qu'est-ce que la littérature ?, Gallimard, 1948

changeant également de classe puisqu'une dominante a été attribuée à chaque salle (activité mathématiques, activités de langage-lecture-écriture, activités artistiques et scientifiques dans une 3<sup>ème</sup> salle). Les activités chorales se font pour le groupe entier (56 élèves).

Le travail d'équipe s'impose, et les enseignantes trouvent dès qu'elles le peuvent (lors de la récréation !) des moments d'analyse des productions et comportements des enfants : « *L'organisation en classes multi-âges suppose un travail de concertation et d'analyse qui permet de valider, repenser, réajuster les séances proposées et suivre la progressivité des apprentissages* », explique le commentateur, avant de poursuivre sur un aspect non négligeable : « *L'enfant bénéficie d'un double regard.* »

Au fil des séquences, les enseignantes montrent comment elles mettent en perspective les apprentissages, tout en affirmant les compétences de chacun, l'une au sujet d'activités de lecture ou de graphisme, l'autre d'activités sur la chronologie familiale, ou encore en initiation musicale : « *Rebecca, elle est en moyenne section ; elle repère bien les mots, les phrases, elle les découpe et elle les colle en face. Et Adèle, qui est une grande, elle commence à bien écrire.* » « *Ça, c'est le travail d'une moyenne section..., ça, c'est le travail d'une grande...* » La recherche d'une clarté sur les niveaux de compétences apparaît. Il est visible que la même activité est par moments proposée à tous les élèves, seul le degré d'exigence varie, ce qui permet aux plus jeunes de profiter de l'expérience des plus « avancés », et de la complexité de la situation, non simplifiée. Il est question, ponctuellement, de tutorat, d'entraide (vue deux fois côté matériel) et d'« *insertion progressive des petites et moyennes sections* » dans les jeux de société après le réveil de la sieste.

Mais on aurait aimé en voir plus, notamment du côté des élèves. Ils sont là, certes, côte à côte, et l'on imagine bien que les enfants peuvent, grâce à la diversité de leur

groupe et aux interférences, se trouver impliqués dans des compétences en cours de développement, mais la construction du film, fondée sur la succession des séquences et l'alternance des différents types de groupes, ne met pas en évidence les comportements cognitifs, et notamment les comportements de coopération à des degrés divers. Le sous-titre de la vidéo était pourtant alléchant : *Pour quels apprentissages ?* Peut-être est-il question alors surtout des apprentissages langagiers, présentés comme prioritaires ? Mais les autres domaines sont tous représentés aussi. Mon attente portait sans doute sur les modalités d'apprentissage...

Dans l'interview donnée au site *BienLire*<sup>1</sup>, Geneviève Texier-Neveux, ajoute : « *Pendant trois ans...* (Cette durée de trois ans est, en elle-même, essentielle, permettant, en terrain de connaissance, une modification des statuts de chacun au fil du temps. Le renouvellement par tiers est à souligner.)... *L'enfant est amené à partager, à accompagner, à aider ou à être aidé sous forme de tutorat.* (Comment montrer en images ces moments essentiels pour convaincre les enseignants de favoriser l'hétérogénéité, au lieu de la repousser ? On assiste bien à un guidage - « *Colle !* », à une reformulation de règle de jeu, mais quid des stratégies d'apprentissage, de reconnaissance, des formes de mutualisation des compétences ?)... *Il prend conscience de ses procédures de résolution de problème qu'il verbalise, c'est la clarté cognitive...* (On aurait aimé voir de tels moments)... *Il s'investit, il se projette dans les différents ateliers qui lui sont proposés en fonction de ses possibilités pour progresser, c'est la pédagogie différenciée.* »

Les enfants sont donc vus plus dans leur individualité, dans leur juxtaposition et dans leur diversité de compétences (donc dans le bénéfice d'interférences) que dans leur co-relation à l'apprentissage. La volonté d'expliquer l'organisation des deux classes et de l'emploi du temps y est sans doute pour beaucoup, saisir des moments d'apprendre ensemble ou de verbalisation

du comment s'y prendre pour apprendre pourrait sans doute faire l'objet d'un second film ?

Renvoyons en attendant ceux que l'hétérogénéité intéresse, à l'article de Jean Foucambert : *Les outils de la recherche, regard sur l'hétérogénéité*, A.L. n° 81, mars 2003, pp.60-71 et notamment au tableau 1 page 61 qui caractérise l'activité des élèves.

Annie JANICOT

<sup>1</sup> Interview réalisée pour le site BienLire. Mise en ligne en octobre 2005. [www.bienlire.education.fr/01-actualite/a-interview29.asp](http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/a-interview29.asp)



**Quand Google défie l'Europe : plaidoyer pour un sursaut.** Jean Noël Jeanneney, Mille et une nuits, Essai, 2005, 113p., 9€

L'annonce en décembre 2004 par les fondateurs de *Google* de numériser 15 millions d'imprimés en 6 ans afin de permettre un accès gratuit de la totalité d'ouvrages libres de droit et un accès partiel pour ceux édités après 1920 ne pouvait laisser indifférent le directeur de la Bibliothèque Nationale de France : un tel projet n'était possible qu'avec la participation des grandes bibliothèques.

Dans son ouvrage, J.N. Jeanneney se réjouit tout à la fois de l'aspect stimulant d'une telle annonce - mettre largement à disposition les richesses de l'humanité - et en pointe les écueils : quelle serait l'organisation d'une telle profusion sans laquelle aucune recherche n'aboutirait, quel serait le corpus choisi et en fonction de quelle vision de la notion « d'universel » ?

En effet, dans la centaine de millions d'ouvrages parus depuis Gutenberg, la proposition *googolienne* ne serait qu'une entrée fragmentaire et forcément partielle dans les savoirs et la création.

Naturellement la question de la prééminence prévisible de l'anglais est abordée.

Face à l'irruption annoncée d'une bibliothèque numérique anglo-saxonne (et essentiellement étasunienne) l'auteur propose la mise en place rapide d'un projet de bibliothèque virtuelle européenne dotée d'un moteur de recherche également européen.

En parallèle de la sortie de ce livre - précédé d'un article au titre hétéronyme dans *Le Monde* - les choses ont rapidement évolué :

Le 1<sup>er</sup> avril, un projet européen *Michael* lance le programme d'un portail européen donnant accès aux collections numérisées des institutions européennes.

Le 26 avril, présentation du projet franco-allemand *Quaero* visant à créer les outils intégrés de gestion des contenus multimédia.

Le 28 avril, 19 bibliothèques et plusieurs chefs d'État (France, Pologne, Allemagne, Italie, Espagne et Hongrie) se mobilisent pour un projet de bibliothèque numérique européenne. On remarque l'absence logique des Anglais !

Début mai, lancement du projet de bibliothèque numérique européenne par Jacques Chirac avec le soutien du président du Conseil Européen.

Mi juillet, le comité de pilotage de la bibliothèque numérique est en place et... le 12 août, *Google* suspend sa numérisation !... Les éditeurs américains ont rapidement montré les dents devant la reproduction même partielle des livres qui ne sont pas dans le domaine public !

Aux dernières nouvelles, et malgré protestations et procès en cours la numérisation a repris depuis le 1<sup>er</sup> novembre...

*Quand Google défie l'Europe* pose de façon très géopolitique les enjeux d'une telle numérisation et se nourrit d'une conviction pro-européenne (l'ouvrage est paru en pleine campagne pour le référendum). Parallèlement, s'il fait une place affirmée au rôle des États pour impulser et accompagner un tel projet, il ne refuse pas les arguments alléchants pour le secteur privé et industriel.

Quelque puissent être les réserves, ce livre aura eu le grand mérite de rendre clair rapidement les enjeux principaux du débat et d'obliger à une réaction politique. Il aura donné aux professionnels, parfois un peu tétanisés par les évolutions des métiers, une sorte d'obligation d'information sur le sujet. Car il serait dommage de penser que cette question n'intéresse que la stratosphère des bibliothèques nationales ou des centres d'études.

Pour n'ouvrir qu'une piste, il existe ici ou là dans les bibliothèques de lecture publique des richesses patrimoniales peu exploitées qui, numérisées, pourraient servir au plus près des publics, notamment dans un cadre pédagogique. De même, des liens avec les grands réservoirs que pourraient être les fonds numérisés des grands établissements enrichiraient les propositions faites localement.

La question *Google or not Google* n'épuise pas le sujet et il convient d'être acteur, de travailler et réfléchir sur le rôle que revêt aujourd'hui le numérique dans tous les domaines des bibliothèques publiques, tant pour les habitants des territoires desservis que dans la pratique même de notre métier.

Car si cette question de numérisation à grande échelle intéresse les bibliothécaires de la lecture publique ce n'est pas dans la posture naïve d'une résolution, par l'arrivée de bibliothèques numériques, de la fondamentale question de la démocratie, de l'appropriation et encore moins de la subversion des savoirs. Mais plus largement parce que la nouvelle architecture de la produc-

tion de l'offre documentaire et artistique dont cette numérisation fait partie et les méthodologies à l'œuvre pour y accéder, ré-interrogent les urgences et les stratégies des professionnels convaincus du combat permanent à mener contre les inégalités.

Lire *Les bibliothèques numériques*, Ss la dir. de Fabrice Papy, Ed. Hermès-Lavoisier, 2005. Critique in *Bibliothèque(s)*, n°22, revue de l'Association des Bibliothécaires Français, oct. 2005.

**Florence SCHREIBER** ■■■■■

Voir aussi sur le sujet : *A.L.* n°90, juin 05, p.7 - n°91, sept. 05, p.7 et pp.9-10 de ce présent numéro. (ndlr)

Quand je vois les gens compétents dépecer tranquillement une œuvre quelconque et examiner les morceaux séparés (...) je m'étonne toujours, je me demande comment ils font. Moi, n'importe quoi, n'importe quel bout pris au hasard, s'insinue en moi ou non. Et quand il le fait, il tire après soi tout le reste. Cela donne un tout indivisible.

**Nathalie SARRAUTE,**  
*Les Fruits d'or*