

L'action culturelle n'a pas le même sens si on considère qu'elle doit pallier les insuffisances de l'école ou émanciper les individus selon des formes « populaires ». On pourrait situer dans le premier cas la Ligue de l'Enseignement (qui fête ses 150 ans) et dans le second, les pratiques d'éducation critique héritées de la fin du XIX^{ème} siècle (syndicalisme, Bourse du Travail...). A la Libération, pour rassembler la nation autour de valeurs communes et former la jeunesse à l'esprit critique, on ajoute à l'Instruction Publique, le volet d'une Education Politique. Jean Guéhenno est chargé d'un bureau de l'éducation populaire dont le but est « *d'élever au plan de l'enseignement ce qui était livré aux propagandes, la formation des citoyens* ». (*Le Figaro*, 2 mai 1952.) Christiane Faure y participe, désireuse de libérer la laïcité de son carcan de neutralité : « *La laïcité devenait une religion qui isolait comme les autres. Dans un cadre d'éducation des adultes, il me semblait qu'on pourrait dire tout ce qu'on voudrait. D'où mon choix pour l'éducation populaire : cadre neuf, cadre libre, où pourrait se développer l'esprit critique.* »¹ En 1944, naît, au sein de l'Education Nationale, une direction de la Culture et des mouvements de jeunesse et, parallèlement, une direction des arts et lettres dirigée par Jeanne Laurent, résistante : « *Jeanne Laurent c'était les Beaux-Arts, nous, c'était la culture, la démocratie.* », note Catherine Faure. En 1948, la lutte entre gaullistes et communistes s'envenime et « *pour mesure d'économie publique* », on fusionne l'éducation populaire avec l'éducation physique et les activités sportives. Jean Guéhenno démissionne et Christine Faure retourne en Algérie s'occuper d'un service d'éducation populaire non rattaché au sport. En 1959, Malraux, qui espérait un grand ministère de la jeunesse, obtient les affaires culturelles (cinéma, arts et lettres, éducation populaire) ; Catherine Faure revient. Des débats virulents opposent les tenants de l'animation culturelle à ceux de l'animation socioculturelle, la démocratisation culturelle à la démocratie culturelle, la création à la créativité, la culture d'en haut à celle d'en bas, l'élargissement des publics de la culture légitime à l'éducation du peuple entre art et vie, culture savante et culture ouvrière ou rurale. Influencé par les fonctionnaires expulsés de l'Outre-Mer par la décolonisation, le ministère de Malraux se consacre à la grandeur nationale et la sous-direction de l'Education Populaire revient à la Jeunesse et aux Sports. Quand la gauche arrive au pouvoir, elle privilégie l'œuvre et l'artiste selon le vœu de Roger Planchon (« *Tout le pouvoir aux artistes* », 1967) et l'esthétique remplace le politique (« *La qualité artistique est la condition même du développement culturel* », Dominique Wallon, 1983). Alors que le développement culturel faisait de l'intervention des individus le moyen de créer un dynamisme populaire, son institutionnalisation aboutit à leur exclusion.² L'action culturelle, qui vise à rassembler autour de valeurs universelles et consensuelles (art, citoyenneté, diversité, respect...) prend le pas sur l'éducation populaire qui vise à rendre lisibles aux yeux du plus grand nombre les rapports de domination, les antagonismes sociaux, les rouages de l'exploitation.³ Au « *Tout est politique* », la gauche substitue la fête, le plaisir des citoyens « *d'être ensemble, rassemblés, indépendamment de leurs conditions et des préventions ou des principes qu'ils peuvent avoir sur la question de la culture.* »⁴

¹ Franck Lepage : « De l'éducation populaire à la domestication par la culture », *Le Monde Diplomatique*, mai 2009, pp. 4-5

² « L'impossible intégration de l'éducation populaire dans l'action culturelle, 1970-2000 », Guy Saez, <https://chmcc.hypotheses.org/1206>

³ « Théâtre de l'opprimé et intervention sociale », <https://www.cairn.info/revue-agera-debats-jeunesses-2011-2-page-89.htm>

⁴ « L'impossible intégration de l'éducation populaire dans l'action culturelle, 1970-2000 », déjà cité

Pour l'éducation populaire, la lecture est liée à l'action, indissociable des problèmes quotidiens, de l'environnement et de sa transformation ; *elle part de la vie et retourne à la vie* selon la formule utilisée dans le Manifeste de Peuple et Culture (1945).⁵ Elle concerne l'être humain dans sa globalité, son besoin de se divertir et d'apprendre, de s'ouvrir au monde et de l'intérioriser, d'intégrer la communauté des humains (passée, présente) et de s'individuer, d'échanger (entre lecteurs, avec les auteurs, les illustrateurs, les éditeurs). Parce qu'elle s'adresse à la sensibilité et à l'intelligence, la lecture représente une source de construction de l'identité sociale, individuelle et collective, à condition que les livres soient le produit d'un travail sur la langue et que leur lecture ne reste pas superficielle. Les outils de l'éducation populaire (fiches, clubs de lecture, cercles d'études, cycles culturels) et ses stages de formation visent à multiplier les relais et démultiplier les manifestations en direction d'un public populaire (travailleurs dans le cadre d'une entreprise ou d'un syndicat, apprentis dans le contexte scolaire des centres ou des lycées d'apprentissage, assemblées hétérogènes réunies dans les temps de loisirs – bibliothèques, centres sociaux, amicales laïques, foyers ruraux...). Elle implique la participation active et volontariste de l'ensemble du corps social concerné par le développement de la lecture et n'est pas réservée à des spécialistes. Elle prend en compte les problèmes liés à l'économie du livre, en comprend les rouages, les détourne, se les approprie. Elle se confronte à tous les genres d'écrits, dans un souci d'information régulière (cogérée entre participants) et de revendication. Créer, diffuser, se former mutuellement et renforcer le service public.

L'observation des « techniques » de l'éducation populaire peut éclairer nos actions présentes, aider à en réexaminer les objectifs et étendre leur efficacité. En voici, rapidement ébauchées, les principales.⁶

Le livre vivant (1936), c'est l'appropriation par une communauté (école, foyer de jeunes, quartier, village) de certains écrits, en général un roman plutôt populiste : mise en scène collective et spectaculaire d'une œuvre que toute une population *fait vivre*. A l'école, l'utilisation du roman (qui n'a pas le même lien socio-culturel) a permis de donner un second souffle à l'enseignement du français sans toujours éviter la récupération pédagogique.

La veillée de lecture (ou le montage lecture), c'est le moment où un groupe présente un livre ou un thème à partir d'extraits, d'images, de lectures à haute voix, de théâtralisations dans le but d'en faciliter l'appropriation individuelle.

La rencontre avec les auteurs, favorise le rapprochement de l'écrivain avec son public. Souvent, l'auteur (ou l'illustrateur) est accueilli comme un mythe qui se contente d'*être* là, sans toujours s'inscrire dans un projet, de fournir un travail. Idem quand les éditeurs présentent leur production, expliquent le processus de publication d'un livre, sans objectifs clairement définis.

Le débat public, met en relation, de façon souvent spontanée, un public et une œuvre pour des échanges. Là encore, en raison du flou des objectifs, on compte sur la magie de l'instant.

Les ateliers d'écriture consistent à faire créer, librement ou à partir de contraintes (OULIPO) des jeux poétiques, des contes, suscitant diverses productions (lecture à haute voix, édition).

L'heure du conte, née dans les bibliothèques américaines pour favoriser la rencontre des enfants immigrés avec le patrimoine de leur pays qu'ils venaient écouter ou raconter eux-mêmes⁷ est ce qui ressemble le plus au fait de raconter des histoires, objet de notre rencontre.

⁵ « Théorie et pratique de la lecture-écriture dans l'éducation populaire » : <http://www.peuple-et-culture.org/spip.php?article70>

⁶ « Les formes de l'animation autour du livre », Manuelle Damme, *Les Actes de Lecture* n° 3, septembre 1983 : http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL03/AL03P88.pdf

⁷ Voir le livre de Geneviève Patte (*Mais qu'est-ce qui les faire lire comme ça ?*) dans la bibliographie

Comment les pratiques de terrain rencontrent-elles les études sur les processus de transmission ?

La transmission des pratiques culturelles⁸

Au début, dans les familles où ça se passe « bien », la lecture est prise dans un *écheveau familial* : on va en groupe au zoo, au cirque, au parc, au cinéma, au restaurant, en vacance, on voit lire autour de soi, alors la lecture et la vie sont indissociables.

Le climat familial

On n'hérite pas de façon mécanique des goûts de ses parents car la transmission est un processus de transmutation (imitation, modification, réappropriation). Ce processus est facilité par une évolution des modèles éducatifs vers des formes moins hiérarchiques et plus relationnelles : les parents déclarent faire plus souvent des activités avec leurs enfants que leurs propres parents ne les faisaient avec eux. La transmission est une affaire de *climat familial* et fonctionne bien plus par *imprégnation*⁹ de manière implicite, que par imposition explicite. Les niveaux les plus élevés de reproduction des pratiques culturelles parentales sont ainsi presque systématiquement observés au sein des familles dont les parents sont dotés d'un rapport au temps qui articule, sans les dissocier, ni les opposer, idéal d'épanouissement dans le travail et multiplication des activités pour le développement personnel. Les individus reçoivent une partie de leurs dispositions, ils en acquièrent et ils en passent à la génération suivante selon des modalités de socialisation complexes dans la famille (rôle du père, de la mère, des frères et sœurs, rang de l'enfant) et hors de la famille (copains, école). L'augmentation du nombre de générations en présence, la recomposition des familles, les mutations des relations entre leurs membres, ont provoqué un accroissement des *transmetteurs* potentiels, dans un jeu d'influences croisées et parfois contradictoires, au sein duquel le rôle de la fratrie est considérable.

Le temps des copains

A l'adolescence, les activités se déprennent progressivement de la sphère familiale : c'est le temps des copains. Les pairs sont de plus en plus présents quantitativement et qualitativement dans la prescription et l'accompagnement des consommations culturelles (plaisir de réaliser une activité et celui d'être entre amis, les deux s'entretenant réciproquement). L'appareil commercial (édition, distribution) transforme cet état en objets de consommation : livres pour filles ou garçons, pour tel âge, telle bourse, telles compétences. Selon les circuits de distribution (bibliothèque, points de vente) et la politique culturelle, un enfant sera plus ou moins en situation d'exprimer et de satisfaire une demande qui lui soit propre.

L'école

L'école promeut des activités, des modèles et des valeurs culturelles dont l'acceptation dépend de la situation scolaire de l'enfant (résultats, intégration scolaire) et de la proximité de ces valeurs avec les valeurs familiales. Si l'influence d'un professeur est très faible (5,5 % des enfants ont découvert le dernier livre lu par cette entremise), l'impact incitatif de l'école reste important en matière de sorties culturelles : à 11 ans, 51 % des enfants ayant visité un musée étaient accompagnés par un professeur (54 % à 17 ans) et près d'un tiers avaient assisté à un spectacle de danse lors d'une sortie scolaire (40,5 % de 17 ans). Les rapports à l'école n'en

⁸ « La diversification des formes de la transmission culturelle : éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents », Sylvie Octobre, Christine Détrez, Pierre Mercklé Nathalie Berthomier, *Recherches familiales* 1/2011 (n° 8), p. 71-80 : www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2011-1-page-71.htm.

⁹ Sylvie Octobre et Yves Jauneau « Octobre Sylvie, Jauneau Yves, « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie* 4/2008 (Vol. 49), p. 695-722
URL : www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2008-4-page-695.htm.

restent pas moins problématiques et le champ culturel (celui de la culture classique et des institutions qui la diffusent) pâtit du rapport qu'il entretient avec l'institution scolaire.

Comment, à travers la lecture collective d'un album, forme scolaire de la réception d'une histoire, repérer ce qui peut ou non contribuer à l'institution d'un lecteur autonome malgré les déterminismes sociaux qui pèsent plus ou moins forts selon le lieu où on a eu le « *hasard de naître* » pour reprendre une expression d'Eveglia Cabrero-Para, psycholinguiste.

Ami-Ami : le dévoilement du sens¹⁰

Nous n'avons pas pu voir ce DVD mais voici les points sur lesquels on aurait pu discuter.

Quand on réunit des enfants autour d'un livre, *on convoque* moins une technique de lecture que *des expériences avec l'écrit*, diverses selon les participants. Ce sont des usages qui sont à l'œuvre et, à travers eux, les inégales conditions d'accès à l'écrit : les savoirs ne sont pas les mêmes (sur le thème, le genre, l'auteur...) et les raisons de recourir à l'écrit non plus. La caméra capte la manière dont les sujets (toujours culturels) cherchent à faire sens avec des signes.

Ce qui fait récit, pour les enfants, ce sont d'abord *les personnages*, leurs liens et leurs actes. S'intéresser à ce moteur de la compréhension, comme le fait la caméra en se mobilisant sur *ce loup* et *ce lapin* (leurs images), c'est convoquer la puissance des stéréotypes et leur flexibilité (le loup de La Fontaine n'est ni celui du *Roman de Renart*, ni celui de Vigny ou de Kipling, etc.). Que savent les enfants des *jeux symboliques* suggérés à l'apparition d'un personnage ? La caméra filme leurs sources d'informations (le texte, l'image, le groupe, leur mémoire).

Un album c'est la *rencontre de deux langages* (texte, image) : tous les lecteurs savent-ils que la langue (écrite, iconique) n'est pas le véhicule de la pensée mais le matériau de sa réalisation ? Place des adjectifs, structure et rythme des phrases, couleurs, traits, composition de l'image... c'est tout une charte graphique qu'il faut identifier et, de là, réunir les éléments convergents pour formuler des hypothèses, les vérifier et se mettre d'accord sur une *interprétation*. La caméra filme les mains qui annotent, manipulent les étiquettes, forment et déforment le sens.

La lecture conjointe (lecture en groupe) génère des échanges, des spéculations, des confrontations, des confidences, des désirs de surprendre l'autre et du plaisir d'apprendre ensemble ; les livres tissent les expériences individuelles en une *expérience commune* dans un intellectuel collectif. On devient lecteur dans un groupe qui lit et qui a besoin des lectures (des points de vue) de chacun de ses membres. La caméra se tient au plus près des émotions et des réactions individuelles et de leur mouvement d'ensemble.

Les histoires scénarisent des modes de vie collective dont les *rapports de force*. A partir de personnages symboliques (chargés du sens que les récits leur ont donnés) les enfants retrouvent les conflits dans lesquels ils sont pris, auxquels ils assistent ou bien ceux qu'ils redoutent, repérant les tensions, les enjeux, confrontant leur point de vue à celui de l'auteur (de l'illustrateur), expliquant la violence du monde qu'à travers ses re-présentations ?

Toute histoire est portée par la voix, la vision d'un (plusieurs) auteur(s) : le lecteur doit s'intéresser la manière dont on lui transmet les choses, comparer avec d'autres façons de dire, réagir, se demander, à la fin, ce que finalement tout cela veut dire : quelles nouvelles perspectives s'ouvrent après chaque lecture ? Le loup dans cette histoire est-il « grand seigneur » ou maître absolu du cynisme ? Le lapin est-il victime du puissant ou de son

¹⁰ Quelques notes à propos d'un DVD produit par l'Association Française pour la Lecture (www.lecture.org) et réalisé par Jean-Christophe Ribot (Une fin de loup) à partir de *Ami-Ami*, de Rascal et Stéphane Girel, Pastel (2005)

impuissance à s'ouvrir aux autres ? La caméra se promène sur les images, des extraits de textes, des regards...

CONFERENCE

« Nos ancêtres élaborèrent, au cours des siècles, de nombreuses formes de parole en fonction des situations et des interlocuteurs... Aucune d'entre elles ne se révéla plus performante, au regard de son maniement accessible à tous, de sa capacité d'adaptation à toutes les situations, que la fable, le récit, le conte. Il est vraiment étrange que ces savants de la transmission d'autrefois aient choisi la fable pour transporter leur sagesse vers l'autre et, plus loin encore, vers l'enfant des temps futurs. Pourtant il n'y a rien de plus mensonger, de plus subjectif, de plus illusoire, de plus trompeur que les histoires. (...) Mais raconter ou écouter des histoires est aussi l'expression d'un autre besoin plus puissant (...) besoin inextinguible, pour chacun, de se situer, de se repérer au-delà des illusions pour savoir s'il a vraiment une histoire avec un début et une fin et si sa vie, son voyage, ses résolutions, l'ont mené à autre chose qu'à survivre. Raconter est tout autant un moyen d'endormir, de tromper ou de fuir qu'un moyen de clarifier, de partager et de prolonger l'aventure humaine. Par le souffle du conteur, par l'attention vibrante de l'auditeur, les récits font apparaître une réalité commune brusquement visible, tout aussi acceptable que l'apparente réalité du lieu et de la situation au sein desquels cette représentation est célébrée. (...) Si l'on veut bien se souvenir de cette image légendaire et immémoriale d'une veillée autour du feu, on peut comprendre qu'une transmission orale, en quelque temps que ce soit, ne pourra jamais se faire sans un feu, c'est-à-dire sans jamais oublier où et pourquoi l'Humanité a commencé. Parole et contes sont l'héritage vivifiant et germinatif que nous ont laissé nos ancêtres. »¹¹

Qu'est-ce qu'une histoire ?

Une distribution de personnages

Une histoire, c'est la représentation d'une réalité selon des formes choisies de discours (*Exercices de style*). « Une histoire, écrit Jerome Bruner, a besoin d'une **distribution de personnages** qui, en quelque sorte sont des agents libres (...) disposant d'un esprit et d'attentes propres. »¹² Les personnages vivent dans un monde possible que nous prenons au sérieux parce qu'il reflète les mouvements, les valeurs, les ambitions de notre propre monde. Nous nous attachons à eux pour leurs sentiments et leurs actions et même quand il leur arrive de circuler clandestinement dans d'autres récits, leur caractère, leurs façons d'agir et de parler, leurs lieux, leurs réseaux d'amis et d'ennemis, leurs quêtes... resurgissent comme un palimpseste : le loup d'Anaïs Vaugelade a beau déjeuner au restaurant avec Guillaume et ses amis ou dîner chez la poule et ses voisins, sa plastique musclée, sa solitude, son appétit font que *c'est le loup*¹³, même si c'est un loup « revenu de tout ». Si une fillette vêtue de rouge traverse la forêt sur un vélo de la même couleur, si elle a un panier sur le porte-bagage, on sait que, même des siècles après, c'est *le chaperon* (*Le Code de la route*), idem si c'est un garçon en pantalon et tee-shirt, seul dans la forêt avec un panier (*Dans la forêt profonde*) ou encore si c'est un petit chevalier qui, pour rendre visite à sa grande sœur à la ville, ne prend pas la route qui contourne la forêt mais franchit, à ses risques et périls, la barrière qui en interdit l'accès (*Le Chevalier et la forêt*). Enfin, quand Philippe Corentin choisit une fillette plus proche de Fifi Brindacier que de l'héroïne de Perrault, on aime qu'elle terrasse le loup grâce à sa

¹¹ Pourquoi raconter des histoires ?, Bruno de la Salle : <https://brunodelasalle.com/pourquoi-raconter-des-histoires/>

¹² Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?, Jerome Bruner, p. 19

¹³ L'Anniversaire de monsieur Guillaume, Une soupe au caillou

connaissance du conte.¹⁴ (*Mademoiselle Sauve-qui-peut*). A force d'être parodié, le loup a perdu ses propriétés (grand, noir, cruel) ; avec *Ami-Ami Rascal* réhabilite sa puissance et son mystère.

Même si aucun lecteur n'a volé (comme Peter Pan) ou étudié à l'école des sorciers (comme Harry Potter), les qualités de certains personnages ont tellement été intériorisées qu'elles sont intégrées à la vie : « *Nous disons que quelqu'un a un complexe d'Edipe, un appétit Gargantuesque, est aussi jaloux qu'Othello, a des doutes comme Hamlet, est un Harpagon.* »¹⁵ Nous nous identifions aux personnages, nous conservons fidèlement leur nom, leur physique, leurs actions en mémoire, nous les retrouvons dans d'autres personnages, nous aimons leur constance, nous comprenons leurs difficultés. Ils vivent parmi nous, nous habitons leur monde, protégés par le filet culturel qu'ils tissent autour de nous : c'est avec eux que nous avons compris l'imperfection du monde réel, avec eux que nous avons cherché à nous améliorer. Les histoires, quand nous en lisons et relisons suffisamment, construisent cette garde rapprochée, disponible à tout moment, pourvue de ressources inépuisables, une sorte de société adoptée et adoptive, selon Jerome Bruner.

Une rupture de l'ordinaire

Pour que l'histoire démarre, continue Jerome Bruner, il faut ***un événement imprévu***, une brèche dans l'ordre des choses et la possibilité d'***une issue*** qui résolve un problème. Nous avons, très tôt, l'intuition du récit, nous imaginons les suites et les fins à peine l'histoire commencée. Certains auteurs nous y aident. Dans *Emile et les détectives*, Erich Kästner s'appuie sur ce savoir implicite pour offrir à ses lecteurs la possibilité de deviner l'histoire qu'il s'apprête à leur raconter à partir de quelques-uns de ses éléments (des portraits de personnages, un trajet, des lieux...) : « *Peut-être êtes-vous assez futés pour reconstituer vous aussi, à partir de ces mêmes fragments, l'histoire d'Emile.* » Pour tirer quelque chose des dix « images » proposées, il faut avoir repéré certaines régularités (structures narratives, psychologie des personnages...), les avoir fait fonctionner, avoir appris à les transgresser pour le plaisir de la variation. C'est parce que nous connaissons bien les scénarios classiques (comment se déroulent les choses, ce qui réunit ou ce qui divise) que nous pouvons transformer une expérience banale en récit surprenant : « *concevoir une histoire, c'est le moyen dont nous disposons pour affronter les surprises, les hasards de la condition humaine, mais aussi pour remédier à la prise insuffisante que nous avons sur cette condition. Elles font que ce qui est inattendu nous semble moins surprenant, moins inquiétant.* »¹⁶

Tous les albums qui fonctionnent sur des cycles (la germination, les saisons...) posent un cadre repérable à partir duquel on peut imaginer la suite (la graine deviendra plante, après l'hiver viendra le printemps...) Mais les auteurs jouent de cette prévisibilité pour la complexifier, la troubler, la rationaliser, l'esthétiser : dans *Dix petites graines*, à côté de la germination, on découvre la chaîne alimentaire, on réfléchit à la croissance, dans *Premiers printemps*, les sens ne sont pas convoqués dans le même ordre selon les saisons, dans *La Promesse*, la fin (biologique) met à mal l'issue heureuse généralement prévue par la fiction et dans *Pomme pomme pomme*, on se promène innocemment de l'élément à la catégorie, de l'oral à l'écrit.

De plus en plus de ressources existent pour s'entraîner à faire fonctionner son imaginaire¹⁷ et certains livres diffusent, en même temps que l'œuvre, son processus de production. Dans *Kalil*, on peut comprendre comment, à partir de simples formes géométriques on peut créer une diversité d'images ; dans *Alboum*, en marge de l'histoire, l'illustratrice expose de façon schématique (des silhouettes) le montage successif des différents épisodes et, quand, après avoir lu *Et le matin quand*

¹⁴ « *Il veut que je m'énerve en vrai, le loup. Il me croit aussi bête que le Petit Chaperon rouge ou quoi ?* »

¹⁵ « Quelques commentaires sur les personnages de fiction », Umberto Eco : <https://sociologies.revues.org/3141>

¹⁶ *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Jerome Bruner, p. 79

¹⁷ Voir dans la bibliographie *Grammaire de l'imagination* (Gianni Rodari), le matériel de Bernard Friot et de l'OULIPO.

le jour se lève, on lit *Et le soir quand la nuit tombe* (ou l'inverse) on comprend que les animaux qui dorment la nuit, vivent le jour et inversement et que les livres (tous) s'appellent et se répondent.

Une histoire est prise dans un ensemble d'histoires à travers lequel elle continue de raconter la même chose ou d'apporter un point de vue différent (intertextualité). Quand, dans *L'Ogre, le loup, la petite fille et le gâteau*, Philippe Corentin commence par cette phrase (« *C'est encore l'histoire d'un ogre mais celle-là, elle est rigolote.* »), il conseille implicitement à son lecteur de commencer par rassembler ses souvenirs en matière de personnage (ogre : être démesuré, effrayant, vorace) et de style (humour : traitement comique d'une situation pour s'en moquer ou la rendre émouvante).

Les parodies (nombreuses) permettent, avec plus ou moins de talent, de découvrir une histoire sous un autre angle (ainsi *Marcel et Gisèle* reprend-il *Hansel et Gretel*, *Une autre histoire* et *Bou et les trois zours*, *Boucle d'or*, *Le Doudou méchant*, *Le Petit Poucet*, etc.). Pour saisir le détournement, les enfants doivent se remémorer l'histoire source, saisir la variation, le dépassement... Dans *Quel Cafouillage !*, le grand-père fait semblant de confondre les éléments du Petit Chaperon rouge, mélangeant les couleurs, les personnages, les épisodes... ce qui irrite son auditeur et l'oblige à recourir à la source. Dans *Oh là là !*, le loup sait qu'il est dans une histoire connue dont il a perdu la mémoire du titre, des personnages... Dans *Il était une fois les contes...*, *Auprès de La Fontaine*, *Autrefois l'Olympe...* les auteures proposent de faire retrouver les contes sources à partie de haïkus.

Extrait des discussions de groupe :

Il y a des enfants qui ont une solide connaissance des histoires et d'autres, beaucoup moins. Quand on lit *Il n'y a pas d'autruches dans les contes de fées*, on voit bien que les contes ne sont pas connus (ou alors dans les versions de Walt Disney). Il y a de moins en moins d'enfants à qui on lit des histoires le soir et on voit bien que, sans repères, les enfants ont du mal à choisir. Il y a des choix construits, cultivés et des choix aléatoires. Parfois, certains enseignants ne sont pas très au courant de la production et ne pensent pas toujours à recourir à des professionnels.

Jerome Bruner ajoute qu'une histoire a besoin d'un **narrateur**, une voix qui porte un point de vue. Dans *Histoire à quatre voix*, quatre personnages font une promenade dans le même parc mais aucun ne semble vivre la même expérience, ce que le lecteur comprend en suivant leur récit. Dans *La Petite souris, la fraise bien mûre et l'ours affamé*, le narrateur (qui s'adresse à la souris, parle de l'ours et s'intéresse à la fraise) est difficile à identifier même après le livre fermé. D'autres albums interrogent la part respective de l'image et du texte dans la narration en mettant, parfois, les langages (texte/image) en concurrence (*Chasse au gorille*, *Ne te mouille pas les pieds Marcelle*). Dans *Patatras !*, les deux langages se liguent pour berner le lecteur jusqu'à la fin, jusqu'à la musique du chant d'anniversaire où la partition ne correspond pas aux paroles.

Enfin, conclut Jerome Bruner, il reste la **coda** (la fin) et sa portée : « *Qu'est-ce que tout cela peut bien vouloir dire ?* » peut légitimement se demander le lecteur après avoir lu ou écouté une histoire ? A quel jeu vient-on de se prêter et pour quels enseignements ? Des auteurs ne concluent pas volontairement leur récit laissant au lecteur tout pouvoir de statuer sur leur sens et leurs résonnances (*Ami-Ami*, *Poussin noir* mais aussi *Crapaud*, *Drôle d'œuf*, *Les Loups...*) : « *Un grand récit nous invite à poser des problèmes ; il n'est pas là pour nous dire comment les résoudre. Il nous parle d'une situation de crise, du chemin à parcourir non du refuge auquel il mène.* »¹⁸

En ne retenant que ces éléments (il y en a d'autres), on peut déjà réfléchir aux livres qu'on choisit de lire, de relire, de mettre en relation, aux publics concernés (homogènes, hétérogènes), aux

¹⁸ *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, p. 22

animations : prévoir une politique de la lecture et du livre qui aille de la réception (compréhension, critique) à la production (comment fonctionne le système d'édition, comment participer à l'enrichissement de la production – ateliers d'écriture).

Les leviers d'action

Créer des conditions

On devient lecteur parce qu'on est témoin d'actes de lecture, associé à des actes de lecture, dans une communauté de lecteurs qui s'adresse à nous comme si on était déjà lecteur et qui sollicite notre point de vue, on se perfectionne dans la répétition et la variété des recours à l'écrit.¹⁹ On ne choisit pas de ne pas lire dans une société structurée par l'écrit, on y est contraint qu'on le revendique ou qu'on le masque²⁰ (qui a besoin qu'un enfant lise, qui a besoin qu'il écrive ?). L'animation doit partir de cet état de fait, ne pas faire comme si tout le monde disposait des mêmes conditions d'accès aux récits, comme si le plaisir de vibrer ensemble pouvait effacer les inégalités, les ignorances et les ressentiments. Quand certains enfants arrivent en école maternelle en disposant d'un millier d'heures de lecture, d'autres ont rarement vu de livre. Ce ne sont pas seulement les histoires qui manquent, c'est le lien que la lecture entretient avec la vie, les intérêts et les questions des enfants mais l'écoute attentive des histoires ne suffit pas à faire entrer quelqu'un dans la lecture autonome : quelqu'un qui ne sait pas suffisamment bien lire ne réinvestira pas dans la lecture personnelle les bénéfices de ce qu'il aura entendu.²¹

Quand l'écrivain, Bernard Friot, donne rendez-vous à ses lecteurs, il leur propose de venir avec un écrit (pas forcément un livre) dont ils aimeraient parler.²² Constat : tout le monde apporte quelque chose (tout le monde lit), peu d'écrits appartiennent à ce que préconise l'école ou la bibliothèque (production restreinte au sens de Bourdieu), presque tous ont été transmis par un proche, en lien avec les intérêts du récepteur (ce qui se transmet, c'est une pratique culturelle) : « être lecteur, c'est maîtriser un ensemble complexe de « gestes » et de savoir-faire qui ne peuvent se développer que dans des situations variées et avec des enjeux réels. », dit-il.

Extrait des discussions de groupe :

On aimerait que les enfants aient recours aux livres « naturellement » comme s'ils prenaient un jeu ou un coloriage et que les animateurs ne jugent pas la lecture « trop difficile », « trop rébarbative » : ne pas croire (et faire croire) que lire c'est ennuyeux, scolaire, lutter contre ces représentations. On constate que lorsque les animations sont vivantes (bibliothèques de rues, passage du camion...) les enfants sont attirés comme ils sont attirés par la bibliothèque sans devenir pour autant autonomes avec les livres.

L'école a majoritairement tenu la lecture hors de la vie et des écrans, oublié qu'un lecteur « réagit avec sa raison, mais aussi avec son affectivité, son imagination, sa sensibilité, sa mémoire. »²³ ? Les outils numériques et les réseaux sociaux sont chronophages (un jeune passerait 900 heures par an à l'école contre 1200 heures devant des écrans²⁴) mais n'a-t-on pas sous-estimé leur pouvoir de créativité et de rassemblement ? Les enfants, comme les adultes, ont besoin d'apprendre à choisir où concentrer leur attention, comment relier leurs centres d'intérêts...²⁵

¹⁹ Voir, notamment, l'article de Jean-Marie Privat, « L'institution des lecteurs », *Pratiques* n° 80, décembre 1993 et *Le Sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Annie Rouxel & Gérard Langlade (dir.), PUF, 2004

²⁰ Dans *Choses dites* (Pierre Bourdieu, Minuit, 1987) voir « La lecture, les lecteurs, les lettrés, la littérature », p. 132

²¹ L'association Française pour la Lecture diffuse un logiciel d'entraînement à la lecture (ELSA) en ligne : www.lecture.org

²² « Repenser les rencontres avec les écrivains », Les Actes de Lecture n° 133, Association Française pour la Lecture : http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL133/AL133_p19.pdf

²³ *La lecture, ça ne sert à rien*, Bénédicte Shawky-Milcent, PUF, 2016

²⁴ « Les jeunes et les outils numériques », *Le bel âge*, France Culture, Serge Effeze, 15/08/2015 (Invitée : Sylvie Octobre)

²⁵ *Pour une écologie de l'attention*, Yves Citton, Seuil, 2014

Extrait des discussions de groupe :

Les enfants décrochent vite plus attirés par les illustrations que par le texte (trop long). Ils ne se concentrent pas aisément sur ce qu'on leur propose. On leur lit de moins en moins d'histoires à la maison. Ils passent beaucoup de temps devant les écrans.

Installer un climat

« On fait comme s'il n'y avait qu'un seul bon régime attentionnel : s'isoler de son environnement, lire un livre, s'enfermer dans une expérience esthétique, se concentrer sur un objet. C'est vrai qu'il est important de pouvoir se concentrer. Et c'est peut-être vrai qu'il est plus difficile aujourd'hui qu'hier de se concentrer sur un seul objet, à cause d'une pression environnante qui nous sollicite sur toujours davantage de fronts. Mais faire de la concentration le seul régime attentionnel digne de valorisation est une imposture. Car la concentration (ou « attention profonde ») doit être conçue comme un privilège à défendre, non comme un modèle unique à imposer contre tout le reste. »²⁶ On peut avantageusement, poursuit Yves Citton, avoir une écoute flottante, intermittente, entrecoupée de rêveries...

Extrait des discussions de groupe :

La concentration ça se forme. Il y a des enfants qui entrent dans le livre par un détail de l'image et puis ils parlent d'autre chose (de leur genou où ils ont mal) et puis ils reviennent à l'histoire. Je laisse le livre par terre, certains le voient parfois à l'envers mais ils écoutent et après ils viennent l'emprunter. Le choix ça se construit dans l'habitude : en un trimestre on voit l'évolution, ils savent ce qu'ils veulent.

Favoriser les relations verticales : des enfants qui parlent et se parlent des livres dont ils viennent d'écouter l'histoire, qui se les lisent, qui donnent leur avis, qui proposent leurs lectures personnelles, les échangent avec celle des autres, les relie, les distinguent : « On lit, écrit Pierre Bourdieu, parce qu'on a un marché sur lequel faire exister ses lectures. »

Créer des dynamismes

Partir de ce qui existe (ce que les enfants font, aiment, ce dont ils discutent) et accompagner les situations de livres différents pour les nourrir, les déstabiliser, les prolonger en donnant un rôle aux enfants : qui mieux que les lecteurs de Manga pour former les illettrés du genre (enfants et adultes), qui mieux que les enfants pour constituer une sélection de livres à Noël ou juste avant les vacances d'été pour les adultes et qui mieux que des collectifs de lecteurs pour aller porter la voix des livres au cœur des débats actuels, sur la place publique, lors de lectures à haute voix (le vivre ensemble, l'égalité des êtres humains, l'accès au travail...).

Extrait des discussions de groupe :

Le meilleur vecteur des histoires c'est l'enfant. Tous les jours, on lit à haute voix, on se raconte des histoires, on fonde un socle commun de contes, de fables, de récits... Je demande souvent à un enfant « C'est toi qui lis ou c'est moi ? » Parfois l'enfant part de ce qui l'intéresse sans toujours respecter la chronologie.

Lire ensemble, autour d'un thème, d'un auteur, dans des manifestations festives de trocs (une histoire contre une histoire, une histoire racontée à quelqu'un qui chemine de bouche en bouche, une histoire commencée ici continuée ailleurs, des histoires découpées en puzzle pour être reconstituées...)

Ecrire : prolonger, raccourcir, détourner les histoires, rendre hommage aux auteurs, suivre leurs traces, subtiliser leurs outils, fortifier sa voix auprès de la leur pour refuser les paroles convenues, les discours tout faits (apprendre, dans des collectifs hétérogènes, à fortifier une parole capable d'infléchir les discours réducteurs et reproductifs qui agissent sur les perceptions, les croyances, les pensées, les désirs, les comportements, les systèmes sociaux...)

²⁶ « Le capitalisme produit une crise de l'attention », Yves Citton : <http://www.lesinrocks.com/2014/09/25/actualite/yves-citton-il-ny-pas-dattention-en-dun-environnement-relacionnel-11526240/>

propose Yves Citton). Ecrire du théâtre, de la poésie, ces formes inhabituelles qui sortent la langue de ses réflexes et de ses retranchements.

Se former, se relayer

Dans chaque lieu, chacun a ses astuces : dire plutôt que lire, partir des images, montrer les doubles pages, mettre en bouche, mettre en scène... Entre animateurs, mais aussi avec les parents, les enseignants, les enfants (petits et grands), mutualiser les savoirs, les questions, les ressources, les actions. La vie (travail, loisir, habitat, croyances) sépare, oppose et crée toutes sortes de peurs : sans repères on craint la déterritorialisation. Cesser de se parler entre soi (stages, colloques, salons) pour combler le fossé qui sépare les lecteurs des autres : ceux que la lecture indiffère ou qui la rejettent à force de se la voir imposée.²⁷

Peut-on « transmettre le goût de lire » ? « *Peut-on apprendre à quelqu'un comment être amoureux* », répond Alberto Manguel « *sinon en l'étant soi-même* » ? Il se tient, actuellement au Palais de la Découverte, à Paris, une exposition autour du processus de propagation.²⁸ Pour avoir lieu, ce processus a besoin d'un *agent infectieux*, d'un *réseau* et d'un *contact*. Un agent infectieux tient son pouvoir de sa capacité à créer des troubles dans un organisme (occuper tout l'espace, résister aux conditions hostiles, notamment l'imperméabilité de la cible). Quel est notre pouvoir de conviction, notre détermination et, surtout, notre capacité d'écoute et d'échange ? Que savons-nous des pratiques des enfants qui sont en face de nous ? Les respectons-nous en lisant leurs livres, en s'intéressant à leurs modes de lecture ? Que montrons-nous de nos propres goûts, de nos propres manières de lire ? A l'occasion de quels projets avons-nous la possibilité de procéder à de tels échanges ? Dans quel état sont nos réseaux : *en étoile*, si le concentrateur tombe en panne, tout le système est interrompu et les points reliés au pont central ne sont plus alimentés (réseau hiérarchique, coûteux) ; en chaîne, *réseau en anneau*, tous les lieux sont connectés les uns aux autres, chacun reçoit une information qu'il interprète et transmet au lieu suivant. La défection d'un lieu rompt la communication. Dans le *réseau en boucle*, il existe des points de séparation entre les parties de la ligne et si une panne intervient, le reste du système peut prendre le relais. Jusqu'où vont nos partenariats (autres animateurs, professeurs, parents, autres professionnels, élus...) et que partageons-nous vraiment, sous quelles formes ? On a beaucoup travaillé sur le choix des livres, les publics, les lieux : il reste à sortir la lecture de ses espaces réservés (que nous lui avons réservés), la réconcilier avec la vie, montrer, comme l'écrit Jean-Claude Passeron, que lire « *sert à tout, aux petits bricolages de l'existence comme à l'exercice du Moi* ». ».

Yvonne Chenouf (chenoufyvonne@wanadoo.fr)

Association Française pour la Lecture (www.lecture.org)

Bibliographie

Littérature de jeunesse

Alboum, Christian Bruel & Nicole Claveloux,
Thierry Magnier
Alice au pays des merveilles, Lewis Carroll

(plusieurs éditions)

Ami-Ami, Rascal & Stéphane Girel, Pastel
L'Anniversaire de monsieur Guillaume, Anaïs
Vaugelade, L'école des loisirs
Auprès de La Fontaine... Fables en haïku,
Agnès Domergue & Cécile Hudrisier, Thierry

²⁷ « La notion de Pacte », Jean-Claude Passeron : http://www.lecture.org/ressources/francais/notion_pacte.html

²⁸ *Viral, du microbe au fou-rire, tout s'attrape*, jusqu'au 27 août 2017 : <http://www.palais-decouverte.fr>

Magnier
Autrefois l'Olympe... Mythes en haïku, Agnès Domergue, Cécile Hudrisier, Thierry Magnier
Bonhomme Kamishibai (Le), Allen Say, L'école des loisirs
Bou et les trois zours, Elsa Valentin & Ilya Green, L'atelier du poisson soluble
Boucle d'or, Charles Perrault, Jacob et Wilhelm Grimm (plusieurs versions et éditions)
Canard fermier (Le), Martin Waddell & Helen Oxenbury, Pastel
Chantefables, Chantefleurs, Robert Desnos, Gründ
Chasse au gorille, Stéphane Heinrich, Kaléidoscope
Le Chevalier et la forêt, Anaïs Vaugelade, L'école des loisirs
Code de la route (Le), Mario Ramos, Pastel
Comme mon père me l'a appris, Rascal, Pastel
Crapaud, Ruth Brown, folio cadet, Gallimard
Dans la forêt profonde, Anthony Browne, Kaléidoscope
Dix petites graines, Ruth Brown, Gallimard
Doudou méchant (Le), Claude Ponti, L'école des loisirs
Drôle d'œuf, Emily Gravett, Kaléidoscope
Emile et les détectives, Eric Kästner, Le Livre de poche
Et le matin quand le jour se lève, Anne Crausaz, MeMo
Et le soir quand la nuit tombe, Anne Crausaz, MeMo
Hansel et Gretel, Hans Christian Andersen (plusieurs versions)
Histoire à quatre voix, Anthony Browne, Kaléidoscope
Histoires pressées, Bernard Friot, Milan (voir aussi *Encore des histoires pressées, Nouvelles histoires pressées*, Bernard Friot)
Il était une fois... Conte en haïku, Agnès Domergue & Cécile Hudrisier, Thierry Magnier
Il n'y a pas d'autruches dans les contes de fées, Gilles Bachelet, Seuil
Kalil, Michaël Escoffier, Frimousse
Loups (Les), Emily Gravett, Kaléidoscope
Mademoiselle Sauve-qui-peut, Philippe Corentin, L'école des loisirs
Marcel et Giselle, Natali Fortier, Le Rouergue
Ne te mouille pas les pieds, Marcelle!, John Burningham, Père Castor Flammarion
Ogre, le loup, la petite fille et le gâteau (L'), Philippe Corentin, L'école des loisirs
Oh là là, Colin McNaughton, Gallimard, folio benjamin
Patatras !, Philippe Corentin, L'école des loisirs
Petit chaperon rouge (Le), plusieurs versions et plusieurs éditions
Petit Poucet (Le), plusieurs versions et

plusieurs éditions
Petite souris, la fraise bien mûre et l'ours affamé (La), Audrey Wood & Don Wood, Mijade
Pomme pomme pomme, Corinne Dreyfuss, éd. Thierry Magnier
Premiers printemps, Anne Crausaz, MeMo,
Promesse (La), Jane Willis & Tony Ross, Gallimard
Poussin noir, Rascal & Peter Elliott, Pastel
Quel Cafouillage !, Gianni Rodari, Alessandro Sanna, Kaléidoscope
Une soupe au caillou, Anaïs Vaugelade, L'école des loisirs

Atelier d'écriture

Agenda du poète (L'), Bernard Friot, éd. De La Martinière, 2007
Exercices de style, Raymond Queneau, Gallimard jeunesse, 2003
Fabrique à histoires (La), Bernard Friot, Milan, 2010
Grammaire de l'imagination, Gianni Rodari, Rue du monde, 1973 (en Italie), 2010 (traduction)
Histoires à jouer, Bernard Friot, Milan, 2013
 OULIPO (Ouvroir de Littérature Potentielle) : oulipo.net

Pour les adultes

Ces livres qui font grandir les enfants, Joëlle Turin, Didier Jeunesse, 2008/2012
Eloge de la lecture. La construction de soi, Michèle Petit, Belin, coll. Nouveaux mondes, 2003
L'Événement de lecture, Michèle Cambron, Gérard Langlade, dir., Edition Nota Bene, coll. Grise, 2015
La Lecture, ça ne sert à rien, Bénédicte Shawky-Milcent, PUF, coll. Partage du savoir, 2016
Lire dans la gueule du loup, Essai sur une zone à défendre, la littérature, Héléne Merlin-Kajman, Gallimard, 2016
La littérature en péril, Tzevan Todorov, Flammarion, coll. Café Voltaire, 2006
Mais qu'est-ce qui les faire lire comme ça ? L'histoire de la femme qui a fait lire des millions d'enfants, Geneviève Patte, L'école des loisirs, 2015
Petit éloge de la lecture, Pef, Folio Gallimard, 2015
Pour une écologie de l'attention, Yves Citton, Seuil, coll. La couleur des idées, 2014
Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?, Jerome Bruner, Retz, 2002