



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles
Contre les Exclusions
et les Ségrégations

28, rue Godefroy Cavaignac
75011 Paris
Tél. : 01 43 73 83 53
Fax : 01 43 73 83 72
E-mail : acces.lirabebe@wanadoo.fr

Merci à Brigitte Andrieux et à Elisabeth Lortic, de la Joie par les livres, pour le choix des illustrations.

A.C.C.E.S. remercie les auteurs, illustrateurs et éditeurs qui ont accepté
que des illustrations de leurs albums soient reproduites à titre gracieux.

Ces Cahiers ont été réalisés grâce aux subventions du ministère de la Culture et de la Communication,
du ministère de l'Emploi et de la Solidarité et du Fonds d'Action sociale.
n° ISSN 1288-2054

Graphisme
Contours



A.C.C.E.S.

Les Cahiers

Lieux de lecture
Lectures d'enfance

N°5

2 Éditorial
Marie Bonnafé

Où il est question de lectures et de lecteurs

5 Un colloque fondateur
Elisabeth Bergeron

8 On n'a jamais fini d'apprendre à lire
Anne-Marie Chartier (propos recueillis par Joëlle Turin)

15 La bibliothèque, lieu de l'accès individuel au livre et à la lecture
Sabine Noël

19 La lecture avant les textes écrits
Evelio Cabrejo-Parra

Lieux de lecture

25 À la bibliothèque
Propos recueillis par Joëlle Turin

27 À l'hôpital
Claudie Guérin

30 À l'école maternelle
Propos recueillis par Marie-Claire Bruley

33 Dans la rue
Françoise Fontaine

35 En prison
Propos recueillis par Joëlle Turin

Lectures d'enfance

37 "L'idée de raconter mes premières lectures me plaît"
Jean Starobinski

38 "J'ai pris l'habitude de raconter mes histoires grecques à mon petit-fils"
Jean-Pierre Vernant

40 "Le bleu qui n'a pas fait du noir"
Paul Denis

41 "Les livres qu'on a aimés dans l'enfance sont en quelque sorte les signes de notre destin"
Jean-Baptiste Patra

43 "Je me souviens de ces rayons au-dessus des lits où il n'y avait qu'à piocher"
François Place

45 "L'hospitalité de la lecture"
Daniel Goldin

Coordination
Joëlle Turin
Comité de rédaction
Sylvie Amiche
Marie Bonnafé
Martine Camber
Zaïma Hamnache
Jacqueline Roy

Éditorial

Marie Bonnafé *

"Lieux de lecture, lectures d'enfances."

Ce cahier, qui vient clore le cycle des cinq cahiers d'A.C.C.E.S., réaffirme notre projet : relier le meilleur des découvertes portant sur le développement du premier âge avec l'expérience des pratiques de lecture pour les plus jeunes enfants et leurs familles. L'étude des observations recueillies dans les différents projets continue de nous guider. C'est pourquoi nous poursuivons le séminaire de travail autour des observations avec des participants impliqués dans des projets livres. Notre intérêt, c'est aussi de comprendre comment de telles pratiques de lecture, dans tels ou tels lieux, pourront essaimer, avec une réelle extension des projets Livre-Petite enfance animés par des professionnels de qualité, et motivés.

Ce cinquième cahier témoigne de l'éventail et de la diversité des projets dont certains se déroulent dans des lieux où l'accès aux livres n'est pas au premier abord évident, tels une maison d'arrêt pour les femmes, ou certaines pratiques en milieu hospitalier. Tous les projets sont menés par les bibliothèques ou en lien étroit avec elles.



Pourquoi accorder tant d'importance à l'entrée des enfants en littérature et à leur contact avec des œuvres d'artistes ? Pourquoi vouloir donner au livre, œuvre esthétique, une place éminente dans le champ de l'éducation ?

L'enfant goûte un bon texte, un bel objet culturel et il est essentiel de mettre à sa portée des textes destinés aux petits enfants et à leurs parents qui existent dans toutes les cultures : récits d'enfance, mis en mots ou mis en images et en musique. Avec leur usage premier (amuser, calmer, jouer avec les mots...) ces premières fictions sont un outil qui permet de mieux connaître et de mieux faire accepter les exigences de la réalité à la condition que les histoires soient belles et plaisantes.

L'enfant commence très tôt à distinguer le monde extérieur avec ses impératifs, opposés à la sphère où règnent les jeux du tout plaisir. Cette découverte de la différence entre ce qui est de l'ordre du plaisir, de la satisfaction de ses désirs (avec le seul obstacle du déplaisir qui, dans les situations habituelles, lui cède le pas) et ce qui est de l'ordre de ce qu'impose la réalité, est plus précoce chez le petit enfant qu'on ne le croit généralement. René Diatkine y insistait souvent (cf. *le Cahier n° 4 / Hommage à René Diatkine*). Avec les jeux de langage qui vont conduire à la maîtrise de la langue, l'enfant consolide ses premières expériences. Les premiers échanges langagiers, avant les premiers mots, sont des échanges déjà porteurs de sens qui accompagnent ces premiers repérages de la réalité et de la construction du sujet. C'est ce qu'Evelio Cabrejo-Parra nous montre dans sa contribution remarquable à ce cahier.

Pour aider l'enfant au cours de ses avancées au cœur de ce qui est au centre de la curiosité infantile – départager ce qui est "en vrai" de ce qui est "pour de rire" – il est bien sûr insuffisant de faire appel aux seules belles histoires. L'éducation, sous ses divers aspects, les premières expériences de sa sociabilité dans le groupe, les règles morales bientôt, et l'apprentissage des premières connaissances sur le monde extérieur, vont concourir à équilibrer ce conflit, parfois semé d'embûches.

Quand l'enfant accepte l'existence de la réalité extérieure, ses progrès psychomoteurs vont à grands pas dans la conquête du vaste monde, si tentant, et aussi inquiétant. Mais force est de constater que l'enfant a bien du mal à renoncer aux attraits du tout pouvoir de ses désirs. Pour trouver une issue à ce profond conflit, l'enfant, dans ses échanges avec ses

Elis U. Minarik et Maurice Sendak, *Petit Ours en visite*, L'école des loisirs.

proches, se construit de nombreux scénarios auxquels font écho les histoires qui lui sont racontées. Sur ce point, la psychanalyse des enfants apporte son propre éclairage. Il est important de souligner qu'une telle progression est vraiment une trajectoire personnelle propre à chaque enfant, progressant en va-et-vient entre les constructions du passé et celles à venir, et dans ses liens avec ses proches, selon des avancées, des régressions, jouant avec les répétitions dans un parcours non programmable, peu prévisible, et en grande partie secret. Mais dans ce trajet personnel où s'opposent les désirs et leurs limites, une réalité particulière et étonnante, créée par les artistes, est offerte à l'enfant. Nous constatons que cette disposition à s'approprier histoires et lectures d'enfance est universelle, qu'elle existe chez tous les enfants, dans tous les milieux et dans toutes les cultures, à la condition que les histoires soient le fruit d'un vrai talent créateur, en connivence avec l'émergence des découvertes de l'esprit enfantin.

Ce point de vue, éclairé par la psychanalyse et concernant cet aspect du développement de l'enfant, souligne à quel point il est essentiel de tenir compte d'un double versant en éducation : celui de la sociabilité, de l'intégration au groupe, à la collectivité, évidemment important, l'autre (qui n'est pas moins à considérer) étant l'approche individuelle, qui ne se fait pas seulement au sein de la famille. La "nidation culturelle", comme l'a dénommée Tony Lainé, est alors une démarche éducative prioritaire d'autant plus s'il s'agit de familles peu structurantes car elles-mêmes malmenées (cf. p. 32). Des préjugés tenaces, peu critiques face aux tendances massificatrices en éducation, voudraient esquiver cette nécessité de considérer l'individu dans le groupe. Une telle approche en effet est loin de ne concerner que les seules psychothérapies ou la pédagogie spécialisée. Nous retrouverons cette discussion dans la communication si pertinente et si complète d'Anne-Marie Chartier sur les pratiques de lecture. Cette problématique a été historiquement

ACCES
les
Cahiers N°5

Éditorial



Arthur Rackham, *La belle au bois dormant*, Hachette, D.R.

ACCES
les
Cahiers N°5

Éditorial

marquée par les discussions du colloque de 1979 sur les nouvelles conditions de l'apprentissage de la langue écrite – qui pour la première fois soulignait le rôle des bibliothèques – dont Elisabeth Bergeron nous donne un compte rendu qui situe avec clarté cet aspect historique.

Les récits d'enfance tiennent une place essentielle, tels le sel et le miel, indispensables dans chaque lieu éducatif : ils introduisent une dynamique heureuse entre une première approche individuelle respectant les choix et les mouvements de chaque enfant, une deuxième approche attentive à l'intégration au groupe, et enfin une dernière dimension qui est celle des liens entre la culture de la famille et la culture de la collectivité. Aujourd'hui, la multiplication des relais, axés autour d'une bibliothèque, est devenue possible après une première phase d'une dizaine d'années, où de nombreux projets se sont créés. Cette première étape a démontré le bien-fondé de l'extension des animations du livre pour les bébés.

Pour illustrer l'évolution d'un mouvement devenu irréversible, nous avons choisi quelques exemples : une école d'une Z.E.P. de l'Essonne qui a, seule et en toute indépendance, mené son projet en s'inspirant de ceux menés avec A.C.C.E.S. par les bibliothèques voisines dans les structures de la petite enfance. Projet retenu ici parmi d'autres, puisque de nombreux projets de quartier menés directement par A.C.C.E.S. incluaient un travail continu et dense dans les écoles maternelles, comme aux Ullis, ou dans l'agglomération de la ville nouvelle des Mureaux où nous avons choisi de parler des bibliothèques de rue.

Nous ne craignons pas de nous répéter. Nous cherchons à valoriser les bibliothèques et tous autres services du Livre avec des professionnels chargés de mission. Ainsi que le montre l'ar-

ticle de Sabine Noël, les projets du livre peuvent se développer alors en restant rigoureux. C'est ce que nous cherchons à faire germer au sein des réseaux qui se développent dans la plupart des régions. Les partenariats qui se tissent pour atteindre les familles en s'adressant aux enfants dès leur plus jeune âge ont fait la preuve de leur rôle catalyseur pour les projets destinés aux plus grands.

L'accent mis sur le rôle de la bibliothèque valorise le lien individuel au sein d'un groupe de nombre limité d'enfants, goûtant librement, avec leurs parents, les premiers récits d'enfance. Régulièrement proposées, les animations du livre pour les tout-petits viennent équilibrer l'intégration dans le grand groupe à l'école. Des expériences de lieux de lecture en petite enfance, variées, fécondes, sont ici présentées parmi d'autres tout aussi enrichissantes, pour que se multiplient des lieux de lecture publique qui devraient être associés à la plupart des activités éducatives.

Enfin, nous avons voulu vous faire goûter la saveur des lectures d'enfance, et une touche de peinture, avec quelques personnes de bonne compagnie.

Il est temps de passer à table avec de belles histoires à servir aux bébés...

* Psychiatre, psychanalyste, présidente d'A.C.C.E.S., auteur de *Les livres, c'est bon pour les bébés*, Calmann-Lévy, 2001.

Philippe Dumas,
La revue des livres
pour enfants,
La Joie par les livres,
n° 70.



Où il est question de lectures et de lecteurs

Un colloque fondateur

Elisabeth Bergeron *

Les 13 et 14 juin 1979 s'est tenu à Paris un colloque sur l'apprentissage et la pratique de la lecture à l'école. Organisé par le ministère de l'Éducation nationale, il avait pour objectif de faire le point sur la lecture, activité-clé de l'école élémentaire, conditionnant l'échec ou la réussite tout au long de la scolarité et bien au-delà. Un an après, A.C.C.E.S. est né. Elisabeth Bergeron en présente ici les grandes lignes.

Le colloque répondait à une volonté du ministère d'amorcer une rénovation pédagogique liée à une réforme de la formation initiale et continue des instituteurs.

Son originalité a été de réunir, non seulement des enseignants et des spécialistes de la pédagogie, mais aussi des personnalités connues pour leurs travaux sur le développement, la formation et l'éducation de l'enfant. Venus d'horizons divers : neurophysiologistes, pédiatres, psychiatres, psychanalystes, psychologues, sociologues, linguistes et bibliothécaires ont apporté des éclairages mettant en évidence l'extrême complexité du sujet. Leurs communications ont contribué à faire sortir l'apprentissage et la pratique de la lecture du champ des techniques et des méthodes pour l'introduire dans celui plus global du développement humain et de l'arrière-plan social, économique et politique d'une société démocratique ayant l'ambition de former des citoyens autonomes ayant accès à la culture et à la formation.

Le colloque a eu un retentissement important dans le monde de l'école. Il a ouvert des horizons nouveaux à l'action et à la réflexion pédagogique. Il a aussi démontré qu'il fallait dépasser le cadre de l'école pour qu'un grand nombre d'enfants accède aux conditions du bon apprentissage de la langue écrite. La nécessité s'y est affirmée de généraliser le contact avec les livres dès le plus jeune âge et que c'est l'affaire de tous. Conviction qui s'incarnera, dans la foulée du colloque, par la création de l'association A.C.C.E.S., rassemblant des responsables des services publics (culture et petite enfance, principalement) pour une action de prévention et de recherche culture-santé touchant en priorité les tout-petits et leur entourage, dans les milieux les moins favorisés.

L'un des fondateurs d'A.C.C.E.S., le professeur René Diatkine (psychiatre et psychanalyste), y a exposé les thèmes qui sous-tendent et justifient encore les pratiques d'A.C.C.E.S.

Pour lui, l'acquisition de la langue écrite s'inscrit dans le développement général de l'enfant et du langage. Histoire qui commence très tôt et s'oriente vers deux formes d'activités langagières : communiquer à son interlocuteur ses désirs et ses affects dans le registre de la nécessité, et babiller, chantonner, soliloquer, jouer avec la langue, dans le registre de la dimension poétique du psychisme humain. Le langage du récit, de l'imaginaire est le produit d'une synthèse entre les deux registres. Ils se nourrissent mutuellement dans une permanente interaction où les erreurs des premières productions langagières sont créatrices et participent à l'acquisition du langage précis de la communication. Pour que l'enfant puisse s'intéresser et recourir à l'écrit, il a besoin de s'approprier cette langue de l'imaginaire à travers la dimension ludique et poétique des histoires qui relatent les événements à distance en dehors des préoccupations utilitaires, des nécessités internes.

L'enfant, dans un processus de répétition d'une grande valeur, observable aussi dans ses jeux, ses activités langagières, réclame inlassablement les mêmes histoires dans les mêmes termes et les mêmes intonations. Le conte, par sa structure particulière, fournit une réponse culturelle, médiatisée, à ses interrogations et à ses angoisses. Il est évident que dans cette évolution, les conditions de vie et l'environnement vont jouer un rôle considérable. À côté de

parents qui ont le goût et le temps de dialoguer avec leurs enfants, ont plusieurs registres de langue, cultivent le plaisir manifeste de lire, il y en a beaucoup qui n'ont pas le loisir de jouer avec la langue et leurs enfants, même s'ils les aiment et veulent leur faire plaisir. Que faire alors, questionne René Diatkine, pour que les 70 % d'enfants qui ne jouissent pas de tout ce développement antérieur, de toute cette activité extérieure à l'école, évitent l'expérience traumatisante de l'échec et accèdent au plaisir et au désir de lire ?

Pour François Bresson (directeur d'études au laboratoire de psychologie de l'École des hautes études en sciences sociales de Paris), l'activité d'acquisition de la lecture commence bien avant l'école, dans une familiarité quotidienne avec l'écrit. C'est une activité multiple, complexe, qui peut être rompue ou perturbée en bien des points autres qu'une technique d'apprentissage. Ce qui signifie qu'on ne peut pas séparer l'enseignement de la lecture de l'ensemble de la situation : l'activité scolaire, l'enfant à l'école et dans sa famille.

Emilia Ferreiro (professeur à la faculté de psychologie et sciences de l'éducation de l'Université de Genève) s'est interrogée sur les conceptions des enfants d'âge préscolaire en ce qui concerne l'écrit. Dans nos sociétés urbaines, l'enfant n'attend pas l'école pour se poser des questions et construire des activités sur l'écrit qui l'entoure partout. Les renseignements que peuvent nous donner les enfants sur leur compréhension de l'écrit montrent qu'ils construisent des hypothèses successives sur la signification des signes. Les questions qu'on leur pose, suivant la méthode de Piaget, révèlent les étapes par lesquelles ils passent de l'oral à l'écrit. Elles leur permettront d'atteindre, quand ils aborderont l'acquisition de la lecture à l'école, le niveau de compréhension du système alphabétique.

Colette Chiland (professeur de psychologie clinique à l'Université Paris V, psychiatre au Centre de santé mentale infantile Alfred Binet), a souligné le rôle très important de l'environnement dans l'apprentissage, que celui-ci soit culturellement défavorisé ou pas...

Hélène Gratiot-Alphandery (professeur à l'UER de psychologie de l'Université Paris V) a posé la question du statut culturel de l'enfant qui sort de l'école élémentaire en étant présumé avoir appris à lire. Aura-t-il encore envie de lire autrement que pour répondre aux exigences scolaires, sera-t-il préparé à ressentir le plaisir de lire, à

éprouver le besoin de lire ? Elle s'est interrogée sur les conditions dans lesquelles l'enfant peut lire et notamment en dehors de l'école, dans ses activités de loisir.

Geneviève Patte (conservateur, directrice de la bibliothèque et du Centre de documentation de la Joie par les livres), a plaidé pour que l'école permette une lecture liée au plaisir et à l'appropriation d'une expérience proposée par le livre. Elle a énuméré les conditions de cette "lecture authentique" accessible bien avant l'âge de l'apprentissage et pour laquelle les tout-petits montrent une appétence évidente. Pour l'enfant, le livre est essentiellement objet de communication avec l'adulte, plaisir partagé autour d'une histoire qui enrichit son univers intérieur et l'aide considérablement à accepter l'aridité de l'apprentissage scolaire. Il est capital de lui donner la possibilité de choisir ses lectures suivant son désir, son rythme personnel, sa forme de lecture ; de le laisser emprunter le livre choisi, lien entre le monde scolaire et l'extérieur ; de lui permettre de savourer le plaisir de l'appropriation du monde magique de l'histoire par la relecture ; de l'entourer d'adultes médiateurs. Depuis une quinzaine d'années les bibliothèques publiques se sont engagées dans cette voie de développement de l'autonomie de l'enfant, condition indispensable pour accéder à une véritable lecture.

Georges Jean, professeur à l'Université du Mans, a exposé combien la poésie peut faire naître un désir de lire plus aigu, en particulier chez des enfants en difficulté avec l'apprentissage de la lecture. Pour les enfants de maternelle, la poésie dans ses formes simples, berceuses, contes etc. constitue une manière irremplaçable d'apprendre à maîtriser certains rythmes fondamentaux, entre autres le rythme respiratoire. La lecture se fait dans une activité corporelle intense, lire un poème c'est écouter avec le corps. C'est aussi le plaisir de l'incompréhension momentanée, secret à découvrir, peut-être plus tard... la découverte d'un espace textuel, d'une forme phonétique, typographique, d'une mise en pages qui invitent à découvrir un parcours qu'on invente. Certaines résistances des enfants à la lecture proviennent du caractère fonctionnel, étroitement utilitaire et instrumental de son apprentissage et de sa pratique scolaire, alors que le rôle du désir, du plaisir, de l'imaginaire, est primordial pour toutes les activités de lecture y compris les activités d'apprentissage.

Les conclusions du colloque, difficiles à synthétiser, vu la richesse et la diversité des points

de vue, ont souligné la nécessité de prendre en compte le contexte social propre à chaque enfant, de construire une motivation authentique, préalable à tout apprentissage, de créer les conditions d'une activité autonome pour que chaque écolier puisse établir avec la langue écrite le rapport positif qui conditionne le désir de lire. Pour ce faire, les liaisons entre les lieux de lecture scolaire et les autres doivent s'améliorer, la collaboration entre chercheurs et pédagogues s'intensifier, la pédagogie s'appuyer sur les progrès de la science, de toutes les sciences, le système éducatif s'ouvrir à tout ce qui peut lui permettre de s'enrichir, comme l'école doit elle-même s'ouvrir à la vie.

Le colloque s'est terminé sur l'idée qu'il n'était qu'une étape dans un cheminement qui demanderait périodiquement d'autres moments de rencontres entre tous ceux qui à des titres divers et dans des disciplines scientifiques différentes peuvent éclairer la démarche pédagogique d'une dimension pluridisciplinaire.

** Après avoir été longtemps institutrice en école maternelle, Elisabeth Bergeron est devenue conseillère pédagogique. Elle a travaillé avec l'équipe du Centre d'hygiène mentale de René Diatkine dans une école maternelle d'application.*

Elle a relaté son expérience professionnelle dans un livre très vivant paru chez Syros : Le loup est dans la cave.

Lewis Carroll, Arthur Rackham, *Aventures d'Alice au pays des merveilles*, Hachette. D.R.



On n'a jamais fini d'apprendre à lire

Anne-Marie Chartier *

Anne-Marie Chartier analyse les changements survenus à la fois dans les méthodes d'apprentissage de la lecture, dans les modèles de lecture proposés par l'école et dans la définition même du savoir-lire. Elle montre l'évolution du rôle de l'école, étudie les phénomènes de l'illettrisme et de l'échec scolaire. Si la lecture n'est plus aujourd'hui pensée comme un apprentissage élémentaire mais comme une pratique compliquée relevant d'enjeux aussi bien économiques que culturels, cesse-t-on un jour d'apprendre à lire ? Qui sont les médiateurs ? Quelle est la place de la lecture littéraire dans tout cela ?

Comment pourrait-on résumer brièvement les évolutions de ces vingt dernières années, s'agissant de l'apprentissage de la lecture ?

On peut avoir une bonne idée des changements en comparant le colloque sur l'apprentissage de la lecture de juin 1979, organisé sous le ministère de Christian Beullac et les Rencontres nationales "lecture-écriture" de la Villette, organisées par Jack Lang en janvier 1993 alors qu'il est ministre de la Culture et de l'Éducation. Le premier est d'abord préoccupé par l'échec scolaire à l'apprentissage ; le second concerne la lecture et l'écriture, dans l'école et dans

la société. Entre les deux, on peut avoir le sentiment qu'on a changé de monde de référence. En 1979, beaucoup pensent que la lecture, moyen de tous les apprentissages scolaires, est la clef de tout : échouer en lecture, c'est échouer à l'école. Et donc, réussir à apprendre à lire aux enfants, ce serait les faire réussir à l'école. Si jusque-là on définissait le "savoir lire" pour les débutants indépendamment du "savoir lire" pour les lecteurs, une nouvelle définition s'impose après le colloque. Savoir lire, ce n'est plus seulement savoir oraliser un texte, mais comprendre ce qu'il énonce, quel que soit le niveau de l'apprentissage. Les programmes de Chevènement en 1985 résumeront cela de façon lapidaire en écrivant "lire, c'est comprendre".

Qu'est-ce que cela apporte de nouveau pour l'enseignement ?

Cela apporte une rupture pédagogique (qui va faire couler beaucoup d'encre). Si savoir lire n'est pas oraliser, ni oraliser savoir lire, la pratique de la lecture à voix haute, très fortement installée dans "les leçons de lecture", va être remise en cause au profit de la lecture silencieuse, que les maîtres doivent viser bien plus vite qu'avant.

La lecture silencieuse apparaît en effet comme la "véritable" lecture. Déchiffrer de façon littérale (ce qu'on montre qu'on sait faire quand on "oralise") ne suffit pas à prouver qu'on a compris le texte. Tout le monde donne comme exemple le fait qu'on peut lire du latin à voix haute sans rien comprendre. Quand on lit des phrases très simples (celles qu'on trouve dans les manuels de cours préparatoire), le problème ne

Claude Ponti,
L'album d'Adèle,
Gallimard.

se pose pas, parce que l'énoncé littéral du texte suffit à donner accès à tout ce qu'il signifie ("Maman sort de la ferme avec Daniel et Valérie"). En revanche, dès qu'on se trouve sur des textes un peu plus riches, il faut intégrer d'autres éléments et les interpréter. Tout le monde sait intuitivement depuis longtemps qu'il y a des marques dans les textes qui indiquent d'emblée s'il s'agit d'un récit d'expérience, d'un texte scientifique ou d'un conte de fées. Le lecteur anticipe aussitôt à partir de ces marques la suite des informations, mais on pensait que cela s'apprenait par l'usage, sans enseignement formel puisqu'un enfant qui sait bien déchiffrer le découvre au fil du temps, en lisant et relisant.

C'est vrai s'il est dans une famille qui l'incite à lire, ce qui n'est pas le cas de tous...

Effectivement, les sociologues ont bien montré que l'échec en lecture concerne surtout des enfants de milieu populaire, ceux qui n'ont pas passé des heures à lire des albums sur les genoux de leurs mamans comme dans les familles cultivées, ceux qui ne voient pas lire et écrire leurs parents, ceux qui n'ont pas été familiarisés avant l'école avec les codes culturels de l'écrit. C'est pourquoi dans le colloque de 1979 on voit le partage entre ceux qui continuent d'analyser l'échec comme une question relevant des médecins ou des psychologues, avec toujours la question des méthodes pour enseigner le code, et ceux qui ont une approche bien plus "socio-culturelle" : des linguistes, des pédagogues, des bibliothécaires, qui proposent de lutter contre un échec socio-culturel par des moyens socio-culturels, soit en s'appuyant sur les écrits sociaux que les enfants connaissent (les catalogues, la publicité), soit en faisant entrer les enfants à la culture des livres bien plus tôt, comme le fait A.C.C.E.S. avec les lectures d'albums en crèche, dans les PMI, à l'école maternelle...

Vingt ans après, est-ce qu'il y a toujours ce partage ou est-ce qu'il n'existe plus ?

Quand on regarde les Journées lecture-écriture de la Villette en 1993, le paysage a complètement changé : d'abord parce que la lecture qui était une question pédagogique est devenue une question qui déborde l'école et dont tout le monde parle. La lecture est désormais perçue comme une question politique, sociale et culturelle, peut-être encore plus que comme une question pédagogique. Elle est devenue une pratique très compliquée, dont les enjeux sont

considérables, aussi bien du point de vue économique que culturel, alors qu'on la voyait comme un apprentissage élémentaire. La conséquence, c'est qu'il y a aussi une multitude de points de vue de spécialistes dont on a parfois peine à faire la synthèse, parce qu'on n'est pas sûr qu'ils parlent de la même chose. Par exemple, les psychologues cognitivistes qui étudient les mouvements oculaires devant un texte qui défile sur un écran, est-ce qu'ils parlent de la même lecture que les littéraires qui traitent de la réception des œuvres ou que les sociologues qui font des enquêtes sur les lectures des jeunes ? Et qu'est-ce que l'école peut retenir de tout ça pour des enfants qui commencent à lire ?

Si on a bien perçu que la lecture n'est pas seulement une question d'enseignement, de technique, mais que c'est aussi une pratique qui fait partie des échanges, des relations sociales, des valeurs culturelles, n'est-ce pas plutôt un progrès ?

C'est un vrai progrès dans les représentations de la lecture, mais on ne peut pas se contenter d'un progrès dans les représentations, il doit produire un progrès dans l'action. Or, il est difficile à transformer en projet pédagogique clair, pas commode à faire entrer dans des programmes et des progressions. Il coûte cher en énergie de mise en œuvre, sa complexité peut le faire paraître confus, parce que nous sommes passés d'une conception linéaire de l'entrée dans l'apprentissage à une conception non linéaire. Et les pédagogues ont toujours la vie plus facile quand ils ont la sécurité d'un référent, d'un ordre stable des apprentissages. Jusqu'aux années soixante, on avait trois étapes : à l'école maternelle, on travaillait l'oral et les apprentissages graphiques (avec d'une part les leçons de langage pour le vocabulaire, les comptines pour bien articuler, et d'autre part le dessin, la peinture, les exercices graphiques) ; en CP, on apprenait à lire et à écrire (c'est-à-dire à déchiffrer son manuel et à tracer des lettres, copier des mots et des phrases), et ensuite, on se perfectionnait en lisant et en écrivant de petits textes, au fur et à mesure des années d'école. C'était une représentation simplificatrice de la réalité, parce que la réalité, même la plus traditionnellement scolaire, n'est jamais linéaire : les enfants apprenaient mille choses sur l'écrit en écoutant raconter ou lire des histoires, ils faisaient bien plus que "décoder" quand ils cherchaient à "mettre le ton" en lisant, et un certain apprentissage de l'oral normé, plus proche de ce qui peut s'écrire



que des conversations de récréation, se continuait à travers l'oralisation des exercices et des lectures scolaires. Mais ces acquisitions à la marge n'étaient pas considérées comme le but des activités. Du coup, la progression explicite, bien marquée dans les ruptures institutionnelles entre classes (maternelle/primaire, puis CP/CE) avait le mérite de la clarté et était bien comprise des familles et des enfants.

Si on essaie de s'en tenir aux grands axes, quelle est la progression d'ensemble aujourd'hui ?

On est passé à une conception où on ne sait plus bien quand commence et finit l'apprentissage : on commence à savoir lire avant d'apprendre à lire, puisqu'on peut "savoir lire" (au sens de "comprendre des textes écrits") sans être lecteur (par exemple, quand on écoute un conte lu en grande section). Inversement, on peut savoir lire (déchiffrer) sans être "un vrai lecteur" (quand on déchiffre le même conte sans pouvoir se détacher du mot à mot en CP ou CE, si bien qu'on est incapable de raconter ce qu'on a retenu). Et au-delà, on peut dire qu'il y a toujours des textes qu'on "ne sait pas lire", parce qu'ils sont trop difficiles à comprendre pour un lecteur donné, du fait des savoirs qu'ils supposent. On pense tout de suite au vocabulaire technique ou rare, à la langue, mais il y a aussi les contenus évoqués qui me sont plus ou moins familiers ou étrangers. Qu'est-ce qui fait que Corneille ou Molière sont difficiles à lire ? Est-ce que c'est parce qu'ils écrivent en vers du XVII^e siècle ou parce qu'ils évoquent des situations dont les adolescents d'aujourd'hui n'ont plus aucune idée ? Tout se passe comme s'il fallait monter plusieurs apprentissages en parallèle : le temps spécifique pour apprendre le code est toujours le CP qui reste la classe-symbole de l'apprentissage, mais on commence en grande section et l'automatisation de la lecture courante est prévue pour la fin du Cours élémentaire 1. Cet apprentissage du code des correspondances qui conduit à l'identification des mots est précédé, accompagné et suivi par d'autres apprentissages bien plus subtils, sur les formes et les contenus des textes, sur le traitement de la mise en pages, de la ponctuation, de la syntaxe (faire la différence entre "mon chat", "le chat" et "un chat" comme ouvrant sur trois registres textuels différents) et on sait moins bien comment intégrer ces savoirs dans une progression régulière qui fixerait des objectifs faciles à déterminer et évaluer.

Cela veut-il dire qu'on a toujours besoin de médiateur, d'un dialogue entre l'adulte et l'enfant, même si ce qui est visé, c'est l'autonomie ?

C'est bien ça le paradoxe : on vise la lecture silencieuse autonome et on doit être aidé pour y parvenir. Jeter les enfants seuls dans les textes, comme on les jette à l'eau, c'est risquer de belles noyades, mais les conduire pas à pas, c'est leur interdire de nager. La pédagogie, c'est éviter l'un et l'autre. On a pris clairement conscience qu'on n'a jamais fini "d'apprendre à lire". Si savoir lire, c'est construire seul le sens d'un texte, les professeurs d'université ont raison de dire que leurs étudiants "ne savent pas lire", puisqu'ils ont encore besoin de cours pour comprendre les œuvres qu'ils étudient. Si une fois alphabétisé on pouvait "tout lire" (comme on le pensait au XIX^e siècle), il faudrait remplacer les maîtres par des bibliothécaires après le cours élémentaire. Tout dépend donc de ce qu'on fixe comme le seuil exigible de lecture "autonome" à un âge donné, pour une matière donnée, dans un examen ou dans une situation sociale. Et les exigences ont certainement beaucoup augmenté dans l'école et hors de l'école ces vingt dernières années, ce qui explique que l'inquiétude sur les difficultés ressenties n'ait pas cessé, au contraire.

Que s'est-il passé à l'école maternelle ?

Dans les années soixante, le public des écoles maternelles a changé. Elles scolarisaient jusqu'à surtout des enfants de milieu populaire, et les institutrices avaient de grandes préoccupations d'hygiène, d'attention aux règles de la vie scolaire collective ; elles valorisaient les habiletés "à faire", l'enrichissement du vocabulaire et l'acquisition d'un langage normé. Mais arrivent à ce moment-là des enfants de classe moyenne qui, eux, n'ont pas du tout le même type de relation à la langue. Du coup, la pédagogie de l'école maternelle en est très déstabilisée, car ce nouveau public s'exprime facilement, sans timidité, parle bien et les leçons de langage qui étaient utiles auparavant paraissent de moins en moins adaptées. Les moments de langage font une place beaucoup plus grande à la libre expression, en privilégiant les interactions entre enfants. Cet état de choses a comme conséquence de rendre ringarde et obsolète la pédagogie populaire de l'entre-deux guerres. On considère désormais que la leçon de langage est quelque chose d'affreux, de trop dirigiste, qui impose la parole de l'enseignant comme modèle aux dépens de la parole de l'enfant. Par exemple, les maîtresses

apprenaient auparavant aux enfants à "faire des phrases" puisque l'objectif était de préparer l'entrée dans la langue écrite. Dans des échanges conversationnels, il devient absurde de vouloir faire faire des phrases aux enfants puisque personne ne parle ainsi. Et du coup, la pédagogie de la langue orale maternelle passe d'une pédagogie de la parole normée à une pédagogie de l'interaction et de la communication, de l'expression. On voit donc comment l'arrivée d'un nouveau public social d'enfants a conduit à transformer et élever les exigences de l'école maternelle, en introduisant des attentes de réussite qui n'étaient pas les attentes antérieures.

Et comment interpréter le fait qu'on n'ait pas de problème d'illettrisme dans les années de l'échec scolaire massif ?

L'échec scolaire des années d'après-guerre ne met pas les enfants qui échouent en péril social, puisqu'ils trouvent tous du travail sans peine. Une étude de Zazzo sur les appelés du contingent, en 1958 si j'ai bonne mémoire, montrait que plus de neuf enfants sur dix sortant de classe de perfectionnement, donc réputés déficients intellectuels, s'intégraient alors sans peine dans le monde du travail. Ce que les enseignants reprochent à l'école, ce n'est pas le sort des élèves en échec, c'est que les élèves de milieu populaire ne soient pas davantage en réussite dans l'école. L'école devrait "redistribuer les cartes" et elle entérine un certain fixisme à une époque de forte promotion sociale par les diplômes : pourquoi un fils d'ouvrier a-t-il tellement moins de chances d'aller à l'université qu'un enfant d'ingénieur ? Le colloque de 1979 essaie de répondre sur le front de l'apprentissage de la lecture et la réponse, c'est qu'il faut apprendre beaucoup plus de choses qu'avant pour "savoir lire" : apprendre à lire silencieusement beaucoup plus tôt, fréquenter la bibliothèque dès le primaire, connaître bien d'autres types de textes que le récit, lire des textes longs, montrer qu'on comprend seul ce qu'on a lu en répondant à des fiches de lecture silencieuse, etc.

Les illettrés des années 1980, ce sont les enfants qui ont échoué à l'école dans les années 1970 ?

Ce sont ceux qui ont échoué à l'école dans les années 1970 et avant. Une enquête de 1988 montre qu'un illettré sur deux a plus de 65 ans, et un sur deux

plus de 50 ans : ils ont donc été scolarisés avant 1950. Ce sont aussi les travailleurs immigrés analphabètes qu'on est allé chercher au Portugal et au Maroc, ce sont les mères de familles qui ont rejoint leur mari, avec des enfants qui n'avaient pas tous été à l'école (quand en 1976 la fermeture des frontières aux nouveaux demandeurs d'emploi a conduit ceux qui étaient déjà embauchés à faire venir leurs familles). Et ce sont aussi les jeunes qui sortent de l'école en échec scolaire grave. Ce qui est étonnant, c'est que le problème de l'illettrisme des adultes soit révélé en France seulement par la crise économique qui met fin aux trente années de croissance, avec comme conséquence le chômage et la réorganisation de l'entreprise, alors qu'aux États-Unis, la question de l'illettrisme des adultes a commencé à se poser après la Guerre de 14-18. C'est alors qu'on s'est rendu compte que de jeunes soldats scolarisés normalement n'étaient pas capables d'interpréter les ordres écrits envoyés par leurs officiers. C'est-à-dire de se servir de la lecture pour agir. Dans la tradition scolaire, ce type d'écrits sociaux ne relève pas de la mission de l'école. L'école apprend des savoirs scolaires, fait faire des lectures culturelles, elle doit faire lire des consignes que le maître reformule oralement, mais la lecture de protocoles écrits pour ordonner des actions ne fait pas partie de son programme. On apprend à suivre des consignes orales sous la surveillance d'un chef, à l'armée, à l'usine, au chantier, si bien que le fait de savoir lire ou pas n'a pas d'importance. L'illettrisme peut exister et rester invisible. Mais les mutations sociales vont peu à peu faire pénétrer l'écrit dans des lieux où on n'avait pas l'idée de s'en servir auparavant. L'Angleterre connaît le même problème après la seconde guerre mondiale. Ce sont les services de l'armée qui détectent que 30 % des jeunes recrues sont des "illettrés fonctionnels".



Edward Ardizzone, *Tim sauve Ginger*, Autrement Jeunesse.



Cette expression désigne, pour l'UNESCO, des anciens élèves alphabétisés mais incapables de se "débrouiller seuls" avec les écrits de la vie quotidienne, qui comporte beaucoup de textes informatifs ou prescriptifs qui n'ont guère d'existence dans l'école (des notices de montage, des règles de prudence pour les produits domestiques ou les médicaments, etc.). En France, il faut attendre la crise de l'emploi qui commence après la crise du pétrole, la montée du chômage et les "reconversions" des années 80, pour qu'on sonne l'alarme. À cette époque, des enquêtes syndicales montrent que l'écrit qui était auparavant réservé aux communications entre cadres et personnels de maîtrise, est en train de descendre dans les ateliers, jusqu'au niveau des opérateurs.

Les nouvelles exigences sociales, dans la vie quotidienne (avec tous les papiers administratifs qu'exige la moindre démarche) et dans l'entreprise, mettent en "risque d'exclusion" ceux qui sont sortis de l'école sans savoir lire. Ou plutôt sans savoir lire et écrire : car c'est bien la nouvelle face du problème, il devient de plus en plus difficile de traiter de la lecture fonctionnelle sans traiter de l'écriture, alors qu'on peut, s'agissant de la lecture des romans ou des documentaires, séparer la compétence en réception (aimer lire Agatha Christie ou les articles de *Sciences et vie*) de la compétence en production (être capable d'écrire un roman policier ou un article de vulgarisation scientifique). Dans cette conjoncture, les familles sentent que les

diplômes sont des passeports pour l'emploi, et que pour garder le statut social de leurs parents, les enfants devront aller à l'école plus longtemps qu'eux.

L'école a réussi dans une certaine mesure puisque le nombre de lycéens, de bacheliers et d'étudiants a augmenté de façon fulgurante.

Bien sûr qu'elle a réussi, si on appelle "réussir" la capacité à assumer la scolarisation longue d'élèves dont les parents ont fait des scolarisations courtes. Simplement, la conjoncture dans laquelle s'est faite cette massification n'a pas été celle des années de la croissance mais celles du chômage. Dans les familles populaires, la relation à l'école est devenue très utilitariste, alors que le projet de scolarisation longue porté par les enseignants est plutôt un projet culturel et civique, d'ouverture d'esprit, de partage des savoirs, d'expression personnelle, de formation du jugement, etc. Les rapports entre enseignants et élèves sont souvent tendus, car les lycéens participent aux cours en fonction de "l'intérêt" qu'ils présentent (bons résultats et/ou plaisir), s'investissent dans les disciplines en fonction de leur "rentabilité", ce qui fait que la valeur formatrice de la littérature, par exemple, n'est pas leur urgence, même s'ils ont des attentes floues de ce côté-là. Ainsi, l'enquête de Christian Baudelot sur les lectures des jeunes montre qu'entre collège et lycée, les pratiques de lecture chutent de façon sensible. Au collège, les professeurs réussissent à accompagner leurs élèves dans des romans littéraires (Maupassant, Zola, Balzac, Steinbeck) qui vont se retrouver aussi largement cités que les succès médiatiques (Stephen King). Au lycée, la découverte de la "lecture littéraire" met la barre si haut que la plupart ne suivent pas leurs professeurs et lâchent, au moment où ils ont d'autres intérêts (les copains, les sorties, la musique). Le tri ne se fait pas en fonction de la réussite scolaire : les meilleurs élèves qui vont faire des carrières scientifiques se contentent de faire "ce qu'il faut" en français, et certains avouent sans honte ne pas lire et ne pas aimer lire.

On peut aimer lire sans réussir scolairement, on peut réussir sans aimer lire. En revanche, on ne peut réussir sans savoir écrire (et en particulier sur ses lectures obligées, sinon aimées). La réussite scolaire des bons élèves montre que la scolarisation longue ne va pas forcément de pair avec l'entrée dans la "culture lettrée". La culture écrite des élites scientifiques ou techniques d'au-

jourd'hui, c'est la consultation des informations sur Internet, les articles courts, les bases de données, les abstracts. Pendant qu'on cherchait à faire entrer les enfants des milieux populaires dans la culture littéraire qui paraissait un privilège indûment réservé aux classes diplômées, les enfants des milieux privilégiés s'en détournent pour d'autres pratiques de lecture-écriture.

Quelles recommandations pédagogiques font les chercheurs ?

Les chercheurs comme Emilia Ferreiro, qui travaille sur la façon dont les enfants "reconstruisent" à travers des tâtonnements divers les règles de l'écriture, insistent beaucoup sur la nécessité pour les maîtres d'être attentifs aux dynamiques personnelles d'acquisition des enfants. Les enfants savent des choses sur l'écriture, croient des choses (fausses ou partiellement exactes) sur la façon dont l'écrit code la langue.

Tout ce qui concerne les relations maître-élèves, l'investissement imaginaire dans l'univers des lettres, le fait que les histoires lues fassent rêver, rire, avoir peur, tout cela n'est pas toujours pris en compte par tous les chercheurs. Il va donc falloir retrouver un nouveau discours pour valoriser autrement ce qui était l'ancienne mission de l'école, l'éveil à la culture écrite, l'éveil à la littérature. Tout le monde sait bien qu'on peut vivre sans jamais lire de romans dans la société dans laquelle on est, sans être exclu. C'est plutôt si on ne regarde pas les émissions télévisées "que tout le monde regarde" qu'on doit se sentir exclu. S'il est si important de transmettre cette expérience de la lecture aux enfants, c'est pour d'autres raisons, quelles sont ces raisons ?

C'est tout de même une autre expérience de langage. Quand on voit comment les enfants peuvent demander qu'on leur relise indéfiniment une histoire, un conte, c'est bien qu'ils y entendent quelque chose d'important, qui "leur parle" et pas seulement quelque chose qui les distrait ou les amuse ?



Ce qui est passionnant aujourd'hui, c'est que la lecture de la fiction qui semblait aller de soi va devoir être refondée. Comme la lecture n'est pas seulement la fiction mais tous les genres textuels, les savoirs scientifiques, la littérature et les catalogues, tout le monde a intérêt à la défendre "en général". Mais aujourd'hui les contes de fées sont en dessins animés et les chefs d'œuvre du cinéma nous offrent peut-être autant d'occasions de rêve, de réflexion, d'identification, de bouleversements de nos façons de voir que les chefs d'œuvre de la littérature. Ce qui était considéré comme étant la Culture et qui représentait une ambition scolaire naturelle, même si c'était difficile à assumer quand on était en face de milieux populaires, ne peut plus être pensé de la même façon. Ce qu'il faut rappeler pour mémoire c'est que les romans et les contes de fées n'ont pas du tout eu facilement droit de cité dans l'école. Au XIX^e siècle, le roman est un genre culturellement décrié, méprisé et on en interdit la lecture à la jeunesse. Or, les professeurs ont réussi à en faire un instrument de formation et de réflexion, la pierre angulaire des études littéraires. La même chose s'est passé pour les contes. Dans les années trente, une

grande discussion a occupé les esprits sur le droit ou non de l'école à lire aux enfants des contes de fées qui, comme chacun sait, racontent des histoires très fausses et qui vont faire peur aux enfants, avec des sorcières, des maléfices et des dragons. Est-ce que l'école républicaine des savoirs positifs doit entretenir des superstitions ? Alors que le maître prend bien soin de dire que Jeanne d'Arc "a cru" entendre des voix, est-ce qu'il va dire qu'Hansel et Gretel ont vu une sorcière ? Il y a un problème de légitimité du vrai et du faux dans une école publique qui a par définition les valeurs de la vérité et de la science. Les instituteurs d'aujourd'hui à qui il arrive d'avoir des élèves tsiganes ou antillais qui leur disent



14

avoir déjà vu des esprits, ou les âmes des morts, savent que les choses ne sont pas si simples. Dans les campagnes des années trente où officiaient pas mal de rebouteux, la position de l'instituteur parlant des sorcières n'était pas la même que celle qu'on peut avoir en l'an 2000, même si le retour du para-normal et les trucages des images peuvent parfois faire hésiter les enfants sur le partage entre réalité et fiction. Ce qu'entre temps nous a bien appris Bettelheim, c'est à quel point les contes de fées aident les enfants à grandir, à prendre du courage pour franchir les obstacles de la vie. Ils leur permettent de se projeter dans le temps lointain où après avoir erré en forêt, traversé des mers, été brûlés par des dragons, blessés par des épées, séduits par des princesses et avoir triomphé de toutes leurs peurs, ils rentreront à la maison, les poches pleines d'or, pour venir en aide à leurs vieux parents. C'est peut-être ce qui fait aussi le privilège de la littérature : non pas donner seulement une vision

moralisante ou rationnelle des choses (les seules valeurs défendues par la III^e République), mais des récits qui peuvent être réinterprétés indéfiniment, parce qu'ils disent que le monde est difficile à vivre et à comprendre et que c'est bien ce qui le rend si attirant ou ce qui fait qu'il "vaut la peine". La littérature, même enfantine, ne donne pas souvent de réponses, comme le font les manuels scolaires ou les banques de données, elle présente des cas qui suggèrent sans cesse de nouvelles questions aux questions du lecteur. Elle lui apprend que lire, c'est comprendre qu'il reste toujours de l'incompris en réserve. Alors, ce n'est jamais trop tôt pour commencer.

Propos recueillis par Joëlle Turin.

* Anne-Marie Chartier, maître de conférences au Service d'histoire de l'éducation de l'INRP est l'auteur d'un ouvrage extrêmement important écrit en 1989 avec Jean Hébrard et enrichi depuis, intitulé Discours sur la lecture (1880-2000), Fayard.

Arthur Rackham,
La belle au bois
dormant,
Hachette.
D.R.

La bibliothèque, lieu de l'accès individuel au livre et à la lecture

Sabine Noël *

La bibliothèque a-t-elle une place particulière à occuper dans une société dont le développement pacifique suppose qu'on y assure une certaine égalité d'accès à la culture et à la maîtrise de l'information ?

Les conclusions qu'A.C.C.E.S. tire de l'activité qu'elle mène depuis presque vingt ans sont de nature à aider la bibliothèque à orienter son action. Elles soulignent la spécificité de cette action.

A.C.C.E.S. souligne

Commençons par reprendre quelques-uns des points sur lesquels A.C.C.E.S. appuie ses animations que nous confronterons ultérieurement à l'activité que mènent les bibliothèques.

C'est en bénéficiant dès son plus jeune âge des histoires racontées et de l'apport de la langue du récit que l'enfant se développera le plus harmonieusement et qu'il abordera le plus aisément le stade des apprentissages.

Dans notre société, cette transmission s'opère plus aisément à travers le livre, l'album surtout, dont l'illustration enrichit l'histoire racontée. C'est autour de ce support, de ce recueil du récit et de sa mise en forme qu'une relation, un dialogue singulier vont s'établir entre l'enfant et l'adulte.

Les associations, les institutions doivent coopérer entre elles et avec les familles pour égaliser, généraliser cette transmission. Les institutions les plus concernées lorsque l'on parle de livre sont, dans nos sociétés, l'école et la bibliothèque. Certains enfants reçoivent régulièrement cet apport dans leur famille. Pour d'autres, la première rencontre avec le livre et ce qu'il contient se fait à l'école. Pour d'autres encore, ceux qui accompa-

gnent leurs grands frères ou leurs grandes sœurs, cette rencontre aura lieu à la bibliothèque.



Cette transmission initiale semble devoir suivre certaines règles pour atteindre son but : rendre l'enfant autonome dans sa quête des histoires. L'expérience d'A.C.C.E.S. indique que les règles suivantes doivent être respectées. La lecture d'histoire à des enfants que l'on veut initier au récit est une lecture

Grégoire
Solotareff,
Mathieu,
L'école des loisirs.

• **individuelle** : elle suit le rythme de l'enfant, se fait à sa demande. Les animatrices peuvent proposer une lecture à un enfant qui ne demande rien, mais elles accepteront son éventuel refus et toutes ses attitudes d'écoute, aussi déroutantes qu'elles puissent être. Les attitudes d'écoute adoptées par les enfants non familiarisés avec le récit sont peu conformes aux habitudes : ils sont souvent mobiles et actifs, les uns s'éloignent de la conteuse lorsqu'une histoire fait peur, les autres au contraire se lovent contre elle, d'autres encore manipulent les livres restés fermés. Un même enfant peut demander plusieurs fois qu'on lui répète la même histoire, ce que fera l'animatrice. Même dans un groupe, la lecture peut être individuelle : pendant un moment un enfant est particulièrement privilégié, puis ce sera le tour d'un autre. Le groupe entier est rarement concerné, mais tous peuvent entendre ou écouter.

• **gratuite** : elle n'attend d'autres résultats immédiats que le plaisir pris à cet exercice et la satisfaction, la satiété de l'enfant. L'animatrice dialogue avec les enfants, mais ne les questionne pas, ne cherche pas à savoir ce qu'ils ont compris de l'histoire, ce qu'elle a provoqué chez eux.

C'est en fait une relation triangulaire (livre, adulte, enfant), une relation de type familial, qu'il convient de restaurer hors du cadre familial.

Lorsque l'enfant n'a pu bénéficier de ces conditions de transmission du récit dans son plus jeune âge, il reste en attente.

et les bibliothèques...

Comme l'école, la bibliothèque est un instrument privilégié pour ceux qui ont l'ambition d'ouvrir au plus grand nombre les portes de la

15

culture et du savoir. C'est un service public dont se dotent les communes pour permettre à tout citoyen d'avoir accès à la documentation de base et à l'information dans tous les domaines. **C'est un lieu public d'accès au savoir** dont Jules Ferry a mesuré toute l'importance :

"On peut tout faire pour l'école, pour le lycée, pour l'université, si après il n'y a pas de bibliothèque, on n'aura rien fait".

Reprenons, pour définir la bibliothèque, quelques-unes des indications données dans la version du manifeste de l'Unesco sur la bibliothèque publique de 1994. La bibliothèque y est décrite comme une institution d'intérêt public, "accessible à tous", qui "constitue un élément essentiel de toute stratégie à long terme en matière de culture, d'information, d'alphabétisation, et d'éducation". Ses collections doivent satisfaire "aux plus hautes exigences de qualité" et "ne doivent être soumises ni à une forme quelconque de censure idéologique, politique ou religieuse, ni à des pressions commerciales". Le bibliothécaire y est présenté comme un "intermédiaire actif entre les utilisateurs et les ressources". La bibliothèque est un lieu de culture et de savoir, un lieu d'éducation à une approche raisonnée de l'information, une voie d'accès aux nouveaux modes d'information.

Ainsi donc, la bibliothèque a pour mission d'offrir à son public une collection de documents sélectionnés avec soin au milieu d'une production importante et de qualité très diverse, organisés, classés, et présentés au profit du plus grand nombre. Prenons l'exemple des sections jeunesse : les collections offertes à la curiosité des enfants sont choisies en fonction de leurs qualités littéraires, esthétiques, pédagogiques et scientifiques. Elles sont très diversifiées, couvrent l'ensemble des secteurs de la connaissance et permettent une approche simple ou plus complexe, rapide ou plus fouillée de tous les sujets. On y trouve des revues, des albums, des bandes dessinées, des romans, des ouvrages documentaires, des dictionnaires, etc. Elles ne sont pas exhaustives. Certains titres, certaines séries, certains éditeurs ne se trouvent pas ou peu en bibliothèque. Elles sont présentées de manière à refléter autant qu'il est possible l'ordre et l'enchaînement des connaissances humaines et à permettre une recherche rapide et simple, rapidement accessible à l'enfant.

Ce fonds commun est destiné à permettre une expérience commune : accéder à l'information et acquérir les compétences nécessaires pour la trier et en tirer connaissance.

le lieu de l'accès individuel au savoir

La bibliothèque est naturellement le lieu de la relation individuelle, un **lieu d'individuation** : on

n'y fournit pas d'enseignement collectif, **chacun est accueilli individuellement**, on cherche le document le plus adapté à chaque besoin de lecture.

Dans les sections jeunesse les enfants sont accueillis le plus souvent individuellement, et c'est à leur attente personnelle que l'on s'efforce de répondre. Les bibliothécaires écoutent leur demande lorsqu'elle est formulée et les initient au fonctionnement du lieu, leur donnent les outils pour trier les informations qui leur sont offertes. En racontant des histoires, les bibliothécaires montrent aussi à ceux qui sont entrés par "hasard", les plus petits mais certains grands aussi qui ne demandent rien explicitement, ce que cachent les livres.

caractéristique parfois oubliée

Mais il arrive parfois que la bibliothèque oublie qu'elle est le lieu de l'accueil individuel. Gagnée par les méthodes de pédagogie active, dans un souci d'efficacité (toucher le plus grand nombre d'enfants), la bibliothèque est parfois tentée de reproduire une structure de transmission de groupe.

Lorsqu'elle "reçoit des classes" par exemple, si elle maintient le groupe d'origine, la bibliothèque abandonne ce qui la distingue de cet autre lieu du livre qu'est l'école. Elle calque son fonctionnement sur celui de la classe, au risque de reproduire les situations d'échec ou les positions de domination que les enfants y connaissent, et adopte obligatoirement un discours moyen, considéré comme apte à intéresser tout le monde. On va alors expliquer le fonctionnement théorique de la classification Dewey, en faisant un cours à la classe que l'on rendra vivant en se déplaçant dans les rayons.

Si au contraire, lors d'une visite à la bibliothèque, l'instituteur et les bibliothécaires s'entendent pour éclater la classe en plusieurs petits groupes, s'ils créent les conditions permettant à chaque enfant d'exprimer sa demande, s'ils consacrent à chacun un moment pour l'aider à trouver le livre qui lui convient, lui lire l'histoire qui l'intéresse, l'instituteur et le bibliothécaire incarnent l'idée selon laquelle l'éducation nécessite et un apport individuel et un apport collectif. Ils permettent aussi de cette façon à l'enfant d'inscrire ces apports différents dans des cadres différents tout en apprenant qu'il n'y a pas contradiction ou rivalité entre ces deux voies, mais au contraire, complémentarité.

La bibliothèque consciente de ce qui la distingue complètera "l'heure du conte" en instaurant des temps réguliers de lectures individuelles, réalisées à la demande, destinées à un enfant particulier mais audibles par les autres. Lorsqu'elle aura à accueillir des adolescents, qui souvent se déplacent en groupe, en "bande", sa préoccupation première sera de s'adresser à chacun d'entre eux.

pas si simple au quotidien

L'accueil individualisé d'enfants qui arrivent en groupe n'est pas des plus simples. Il peut poser des problèmes d'ordre matériel : l'écoute active des enfants, par exemple, ses déplacements, ses constructions qui prennent la forme de livres empilés, ces livres que les bibliothécaires classent et reclassent quotidiennement pour permettre un bon usage du lieu, ne sont pas totalement acceptables en bibliothèque et contradictoires avec les



règles internes, importantes et nécessaires, que la bibliothèque édicte. Le lieu bibliothèque répond à de multiples attentes. Le rôle des bibliothécaires est de permettre leur coexistence.

Il pose un autre problème, d'un autre ordre, qui se retrouve en bibliothèque comme ailleurs : il est en rupture avec nos habitudes et inquiète l'adulte. Face à un groupe, quelle que soit sa nature, nous adoptons spontanément le modèle de transmission en vigueur qui est traditionnellement celui de l'école et non celui de la famille : on diffuse le même enseignement pour tous que chacun est tenu d'écouter sagement. L'accueil individualisé d'enfants qui arrivent en groupe oblige à remettre en question les schémas habituels de la relation adulte/enfant, enseignant/enseigné tout en demandant à l'adulte de rester un adulte : c'est lui qui détermine les règles du jeu, le cadre dans lequel il se laisse guider et surprendre par l'enfant, c'est lui qui instaure le dialogue, comme ces moments de lecture de l'ordre de l'échange à deux.

Autre difficulté que rencontre la mise en œuvre de ce type d'accueil : l'apparente banalité de ce type de travail qui, du coup, ne paraît plus être du travail. Accepter le "désordre", raconter des histoires à la demande, faire plaisir aux enfants, se faire plaisir en travaillant, c'est sortir du cadre.

mais nécessaire

En orientant ainsi son action la bibliothèque maintient, protège, voire accentue sa spécificité. Démarche importante. Tout d'abord pour elle-même, car la bibliothèque acquiert ainsi une image précise au sein des institutions éducatives et culturelles qui toutes souffrent aujourd'hui de perte d'identité. Cette image forte lui permet d'être mieux identifiée par l'ensemble de ses usagers. Mais aussi et surtout pour l'enfant qui peut ainsi faire correspondre un cadre précis et une rencontre avec le livre et la lecture d'une nature précise. Secondement pour les enfants en constituant un lieu d'éducation et de culture complémentaire à l'école. La complicité avec le livre suppose qu'on ait à la fois pu bénéficier d'un bain de lecture et apprendre à déchiffrer.

"L'apprentissage de la lecture", dit René Diatkine, "doit se faire comme celui de la musique, *par les deux bouts*. De même que pour

apprendre la musique, il est souhaitable de s'initier à la fois à la musique et au solfège, on ne peut s'intéresser à la grammaire et à la critique littéraire avant d'avoir connu et aimé les livres. Dans l'apprentissage, les enfants qui n'ont pas pu apprendre à lire tout seuls devront apprendre à lire *par les deux bouts*, en même temps le sens et le signe."

Ces temps d'histoires données, qui répondent à la demande de l'enfant, qui lui permettent de saisir ce que bon lui semble du récit, de l'entendre et le réentendre autant qu'il veut, qui ne sont suivis d'aucun questionnement, d'aucune évaluation, sont des moments de libre jeu avec la langue, absolument nécessaires pour aborder sereinement l'apprentissage de la lecture.

La bibliothèque est le lieu dans lequel cette relation entre un adulte et un enfant construite autour du livre peut prendre place.

Dans son ouvrage *Ces enfants qui veulent apprendre* ⁽¹⁾, Laurence Lentin insiste sur l'importance de l'aide individuelle apportée à l'enfant : "*Il n'est d'apprentissage premier qu'individuel*", dit-elle.

En préservant sa particularité, en s'appliquant à privilégier et accompagner la démarche de l'enfant plutôt que celle du groupe, la bibliothèque ouvre un autre accès à la documentation et à la lecture et permet à ceux qui en seraient privés de partager du rêve, de l'émotion et du savoir dans le cadre d'une relation triangulaire.

Elle devient un lieu de transition, un réel outil de rééquilibrage éducatif et culturel pour les enfants qui veulent s'en saisir. Elle instaure en son sein, dans une institution, une relation triangulaire entre l'enfant, le livre et l'adulte, relation quasi-familiale, mais construite autour du livre, qui se situe entre la transmission familiale et la transmission scolaire.

* Sabine Noël est actuellement responsable de la bibliothèque de Saint-Médard en Jalles (33) après avoir enseigné la technologie du livre et des bibliothèques à l'IUT de Nancy, dirigé les bibliothèques de Montreuil et animé l'association ACTE 91 pendant plusieurs années. Elle a été membre actif de l'association A.C.C.E.S. de 1987 à 1998.

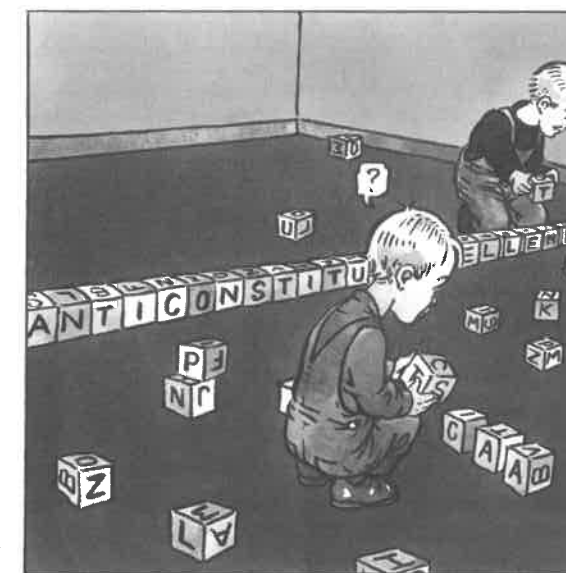
1- *Ces enfants qui veulent apprendre : l'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*, sous la direction de Laurence LENTIN. Éd. de l'Atelier / Éd. Ouvrières, 1995.

La lecture avant les textes écrits

Evelio Cabrejo-Parra *

Evelio Cabrejo-Parra s'est toujours intéressé à la richesse de la pensée humaine et à ce qui peut la mettre en mouvement. Il mène là une réflexion sur l'acte de lecture qu'il montre comme une modalité nécessaire de l'activité psychique générale.

Il existe une lecture avant la lecture des textes écrits, c'est la lecture du texte oral. Cet acte de lecture est inhérent à la mise en mouvement de la pensée. Nous savons que le nourrisson vient au monde avec des capacités qui lui permettent de traiter les informations qui se trouvent dans le monde physique et également dans le vaste monde de l'intersubjectivité. La voix de la mère est déjà inscrite dans la psyché du nourrisson à sa naissance. Cette inscription commence à la fin du quatrième mois de la gestation où la capacité auditive du fœtus s'organise de telle manière que les informations sonores sont déjà accessibles à son appareil auditif. Ceci fait sauter tous les concepts de "*tabula rasa*" puisque le nourrisson est capable de traiter les informations liées à la voix et d'en faire émerger le sens. Qu'il parvienne à distinguer la voix de sa mère des autres voix qui l'entourent suppose déjà une discrimination mentale qui met en route le mouvement de la pensée.



Mikaël Ollivier, Martin Veyron, Premier de la classe, Éditions Thierry Magnier.

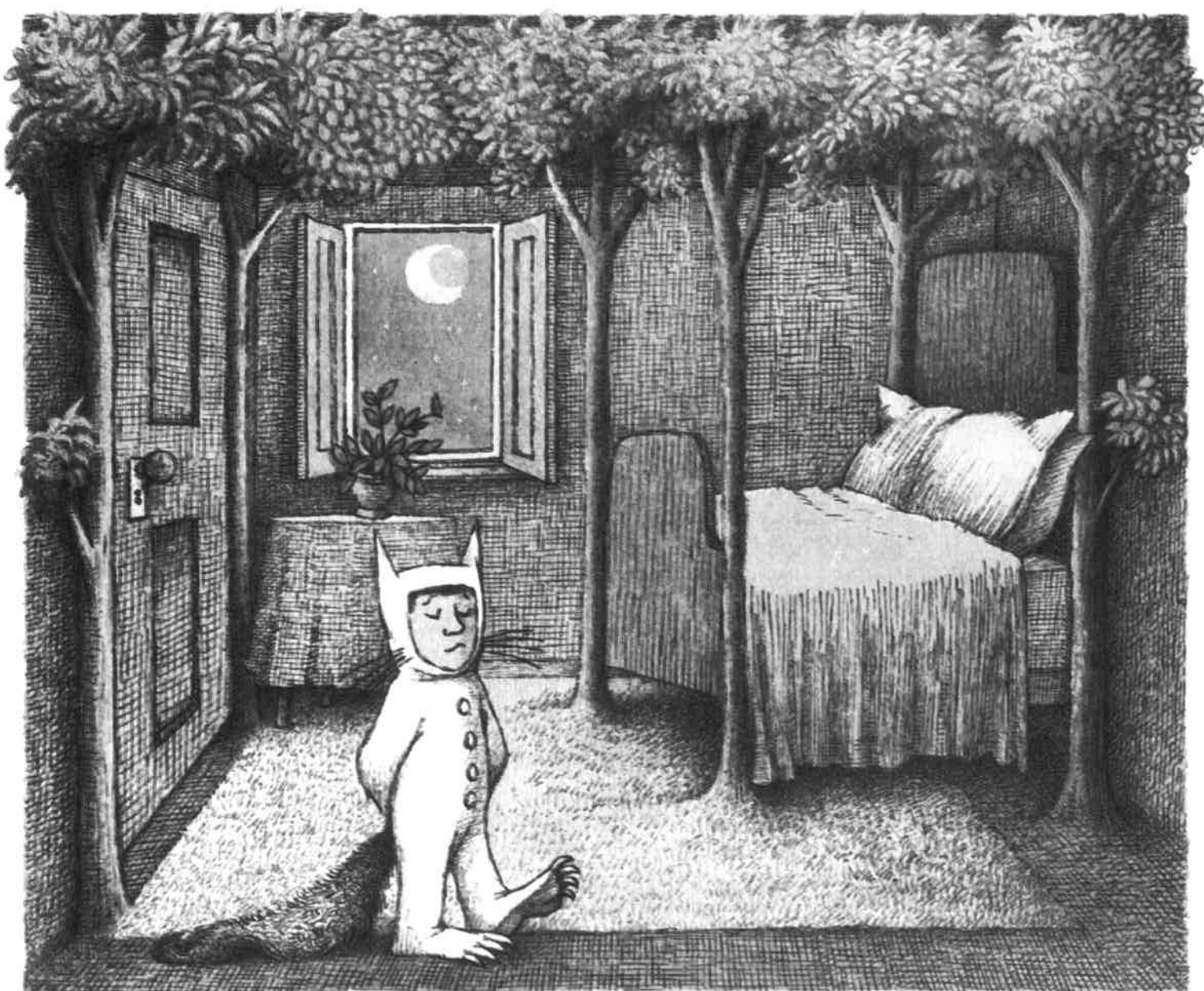
Cette capacité lui permet aussi de se poser comme petit sujet au milieu du monde complexe et abstrait de l'intersubjectivité. Il vient en effet au monde également armé de la capacité de reconnaître ses congénères. Le visage de la mère va jouer un rôle fondamental dans la mise en mouvement de son activité psychique car un visage, ce n'est pas simplement quelque chose qui contient une bouche, un nez, des yeux, mais c'est un "livre" qui renvoie en permanence des informations que le nourrisson traite à chaque instant, même si nous ne nous en rendons pas compte.

Où est la lecture dans tout ça ?

On peut parler de lecture avant l'écrit parce que dans toutes ces capacités à lire la voix et le visage, une activité interprétative se met en mouvement qui restera le centre de la création du sens pour la psyché humaine. Cela permet de dire que l'acte de lecture est, d'une certaine manière, à l'origine de l'activité de la pensée. C'est l'ontogenèse de la pensée, parce que le sens, qui est une espèce de visée permanente de l'esprit, n'est pas donné complètement. Il faut le construire à partir des informations qu'on reçoit. L'acte de lecture intervient dans la lecture que le sujet fait des informations qu'il reçoit et qui lui servent à mettre son activité psychique en mouvement. Il arrive par ce moyen à construire un sens, et c'est bien là une des finalités de l'activité psychique en général.

J'attache beaucoup d'importance à cette mise en mouvement précoce de l'activité psychique qui implique déjà une lecture et qui, d'une certaine manière, peut être considérée comme l'ancêtre nécessaire de la lecture d'un texte écrit. Sans cette première lecture, les autres ne pourraient pas avoir lieu. Nous voyons combien l'adulte joue un rôle fondamental dans la mise en place de cette activité précoce de lecture, en donnant en permanence des informations que l'activité psychique du nourrisson peut traiter.

Je crois que toute mère avant l'accouchement s'est préparée à cette rencontre avec un sujet en construction, en naissance, pour pouvoir le nourrir d'une manière très spécifique adaptée aux compétences du nourrisson. La mère fait une espèce de régression langagière pour entamer un dialogue particulier avec le bébé qui, de son côté, lui renvoie des échos des informations qu'elle lui donne et auxquels elle est aussi extrêmement sensible. Ce dialogue se passe aussi bien au niveau du corps



Maurice Sendak,
*Max et les
maximonstres*,
Delpire, L'école
des loisirs.

que de la voix. Quand on prend un bébé, nous avons tous constaté qu'il participe à la prise en raïssant son corps. Si le bébé reste comme une espèce de poupée de chiffon, cela veut dire qu'il ne dialogue pas et la prise n'est pas aussi facile.

Nous pouvons alors définir la capacité du langage comme une capacité spécifique de notre espèce à traiter des informations qui viennent de l'autre et à renvoyer en écho ces traitements.

Le livre psychique

Que se passe-t-il dans la construction psychique de l'enfant au moment où la lecture se met en place ? Nous constatons que le destin de l'activité psychique se réalise dans trois mouvements qui font partie de l'activité de lire.

Il s'agit premièrement de lire en permanence

des informations qui viennent du monde de l'intersubjectivité, ce monde où combien difficile dans lequel notre vie se réalise et où se développent l'amour, la haine, la reconnaissance, le mensonge etc. Il s'agit en second lieu de lire, en utilisant tous nos sens, les informations du monde physique, c'est à dire du monde extérieur. En dernier lieu, il s'agit de lire aussi les informations du monde interne, ce que chacun éprouve au fond de lui. Toute personne à son insu est donc sans cesse en train de lire trois livres : le livre de l'intersubjectivité, le livre du monde et son livre interne. L'intersubjectivité participe bien entendu à la construction du livre interne. Toutes les passions d'une âme, tous les fantômes de notre esprit font partie de notre livre psychique et nous pourrions dire que chaque être humain, dès sa naissance, à travers tout son développement psychique, est en

train d'écrire son propre livre qui restera toujours inachevé. Je parle de livre de manière métaphorique car je crois que l'homme n'a pas inventé le livre par hasard mais parce qu'il porte un livre en lui. C'est sans doute en raison de ce livre enraciné dans la psyché de chaque être humain que l'on comprend plus tard tous les autres livres.

Ce premier livre symbolique, au fond de chacun de nous, ce livre psychique, est caché mais toujours présent, il ne s'efface pas. L'autre, le livre que nous pouvons prendre avec nos mains, est finalement une espèce d'écho du livre que nous portons en nous. Ce n'est pas un hasard si tous les chercheurs qui s'intéressent à la théorisation de la psyché utilisent des métaphores du livre et parlent de—"première inscription" (Freud)—, de—"deuxième inscription"—, de—"la lettre" (Lacan)—. Il faut forcément ressusciter le livre psychique, ce grand oublié de la lecture, pour pouvoir entrer ou faire entrer un lecteur dans le livre physique, celui que nous connaissons comme objet et qui contient toutes les cultures du monde.

On pourrait dire que la littérature est la lecture de la lecture parce que l'écrivain, finalement, écrit en lisant son livre psychique. L'acte d'écrire ne vient pas de rien, il vient de quelque part qui pourrait être le livre psychique de l'auteur en train de lire en même temps qu'il écrit. Quand nous lisons son texte écrit, nous ne faisons rien d'autre que la lecture qu'il a faite lui-même de son propre livre psychique. Et nous mettons aussitôt en mouvement notre propre livre psychique qui contient forcément des passages qu'on ne voudrait pas lire, des passages qu'on voudrait effacer et des pages qu'on préférerait sauter. On peut tourner les pages du livre physique mais pas celles du livre psychique qui, comme tout bon livre de littérature, est profondément condensé et offre des lectures inépuisables. Toutes nos expériences d'intersubjectivité, tous nos fantômes psychiques, toute notre expérience du monde physique y sont consignés, inscrits. La lecture d'un livre condensé est finalement l'écho de la condensation du livre psychique de l'être humain.

Construire du sens, fonction essentielle de l'activité psychique

Ces réflexions trouvent bien des résonances dans l'acte de lire tel qu'on conçoit de le pratiquer à A.C.C.E.S. Pourquoi en effet lisons-nous aux enfants ? Pourquoi dépensons-nous une telle énergie humaine, et même économique autour de

l'acte de lire avec de jeunes enfants ? Nous ne lisons pas ainsi des textes aux enfants pour qu'ils deviennent au final de très bons lecteurs, mais parce que nous savons que ces lectures permettent de mettre en place quelque chose de fondamental pour un enfant : la découverte que les textes sont des choses qui ont un sens, des quantités de sens et que chaque sujet doit travailler un peu pour arriver à construire du sens dans son esprit. C'est la reprise conforme de ce qui s'est passé au début avec la langue strictement orale. Le bébé comprend très vite que ce que disent les adultes, le mouvement de leur bouche, le son ont un sens qu'il interprète. Cette fonction interprétative est donc déjà posée quand on commence à lui lire des textes et si les enfants sont si sensibles à la voix et à nos visages, c'est parce qu'ils lisent en permanence. Nous ne savons pas ce qu'ils comprennent mais nous savons qu'ils ont compris quelque chose et qu'une espèce de mouvement psychique a eu lieu. Chaque enfant construit des choses différentes qui ne sont pas non plus les mêmes que celles des adultes, exactement comme dans la lecture du monde où l'on sait que le bébé n'analyse pas les informations comme l'adulte.

Il faut respecter le petit sens qu'il élabore pour lui permettre de se construire en tant que sujet, pour que cette élaboration puisse être source de pensée et d'activité langagière. Si nous ne respectons pas cette petite activité psychique, si nous ne la nourrissons pas, nous invitons alors l'enfant à se placer simplement dans le monde de l'injonction, c'est à dire dans le monde des ordres qu'on donne. Dans ce cas, il est soumis en permanence aux désirs de l'autre et ne peut pas émerger en tant que sujet. Le rapport au langage ne sera jamais le même chez un enfant auquel l'adulte aura imposé sa pensée et son interprétation des choses et chez un enfant dont l'activité psychique aura d'emblée été reconnue. C'est la différence entre un langage rapporté qui ne fait que répéter le discours de l'autre et un langage créé par le sujet.

Une reconnaissance réciproque et permanente

Le rôle de l'adulte est donc de permettre à l'enfant que cette activité propre de pensée puisse émerger dans son esprit, de l'accompagner et de lui en renvoyer des échos en permanence. L'enfant s'attache ainsi à sa propre activité psychique et commence à aimer la lecture de son monde psychique, comme le prouve l'appari-

tion des premières syllabes. S'instaure alors un premier dialogue entre le bébé qui prononce les syllabes et l'adulte qui les répète. Cet échange renvoie au bébé un écho de son activité psychique, lui signifie que sa petite syllabe a mis en mouvement l'activité de pensée de celui qui l'écoute. Il lui renvoie un indice nouveau, lui donne un miroir symbolique de son activité psychique. Cette reconnaissance réciproque et permanente de l'intersubjectivité fonde le langage, chacun est présent symboliquement dans le discours de l'autre et nous savons que le bébé a besoin de cette reconnaissance de son activité psychique quand il est en compagnie des adultes.

L'intersubjectivité suppose un long parcours de mise en place de l'organisation psychique. Elle apparaît déjà dans la distinction des voix et la différenciation des visages. Quand vers six mois les enfants sont étonnés de voir des visages qu'ils ne connaissent pas, on peut considérer cela comme une bonne nouvelle puisque c'est la preuve que la représentation du visage de la mère est bien installée. L'enfant qui s'attendait à voir un visage en voit un autre et survient alors une espèce de petite panique psychique nécessaire à l'organisation de l'intersubjectivité. Il va falloir que le bébé puisse apprendre à regarder à travers le visage de sa mère tous les autres visages qu'il va voir pendant toute sa vie. Toutes les cultures ont du reste inventé des jeux, dits de triangulation, comme le hochet, qui favorisent cette nécessaire organisation psychique. On met ainsi dans le berceau un petit objet que l'on regarde à deux dans une vision conjointe, bien loin des regards narcissiques directs puisqu'il s'agit de regarder quelque chose qui n'est ni moi, ni toi, mais autre chose à quoi nous nous intéressons ensemble. C'est une espèce d'objet transitionnel, du même ordre que les premières syllabes. Ainsi, en s'intéressant aux syllabes de l'enfant, on s'intéresse tout simplement à son activité psychique, on introduit la triangulation et on lui permet de créer des écarts psychiques nécessaires au voyage de la pensée.

Tous ces mouvements de la pensée vont ensuite se condenser dans l'acte de montrer. Quand un bébé, avant de dire ses premiers mots, commence à montrer les objets aux autres, on peut dire que tout le langage est déjà là. En effet, montrer quelque chose à quelqu'un veut dire que la représentation de l'autre est déjà inscrite dans l'esprit de celui qui montre du doigt. L'acte de montrer est absolument nécessaire à l'apparition des premiers

mots : c'est dans ce mouvement-là que l'enfant va pouvoir capter la désignation sonore que dit l'adulte en réponse à ce que l'enfant lui a montré. L'autre est présent dans les sons mêmes des mots parce que les mots viennent des autres, de ceux qui possèdent déjà la langue. Tout cela fait partie de l'intersubjectivité qui va ensuite prendre forme dans la langue, sous la forme des pronoms par exemple. En se nommant lui-même quand il parle, le sujet pose également l'autre. Il est vraisemblable que si l'enfant ne pouvait pas faire ce parcours qui consiste à montrer un objet à un autre, il ne pourrait pas apprendre les pronoms. Nous comprenons à quel point le fonctionnement de l'activité psychique est d'autant plus sophistiqué qu'il est silencieux. Il constitue une espèce de chaîne interne, une aire psychique qui se construit en permanence, qui n'a pas oublié les constructions du passé et qui s'intègre toujours dans des mouvements nouveaux. Le prototype de l'intersubjectivité n'est rien d'autre que le discours, le dialogue des adultes qui consiste finalement à renvoyer à l'autre l'écho sémantique de ce qu'il vient d'énoncer, écho qui va à la fois moduler et peut-être changer le discours de l'un et de l'autre. C'est une espèce de transfert naturel, c'est à dire que chacun sert de miroir à l'activité psychique de l'autre et vice versa. Il faut que l'enfant apprenne à se regarder dans ses miroirs et à regarder les miroirs des autres.

Les miroirs des contes

Ce qui se passe à ce moment-là dans la langue orale se passe aussi dans les contes et la littérature en général. Ils offrent une quantité de miroirs susceptibles de permettre à l'enfant de se regarder lui-même à travers le miroir de l'activité de pensée des auteurs des contes. D'autant que les contes mettent en scène des moments fondamentaux de l'activité psychique, de la construction architecturale psychique. Le livre de Martin Waddell, *Bébés chouettes*, en témoigne. Les bébés chouettes posent quelque chose de fondamental, qu'on peut appeler "l'attente" et qui, chez le bébé, se passe généralement vers l'âge de six mois. Il est alors capable de se souvenir des relations qu'il a eues avec quelqu'un et il attend parfois une espèce de répétition de ces relations-là. Cette attente introduit une mise en place de l'organisation de la temporalité psychique dans la mesure où, comme les bébés chouettes, l'enfant souhaite quelque chose c'est à dire qu'il crée un futur psychique tout en se souvenant de

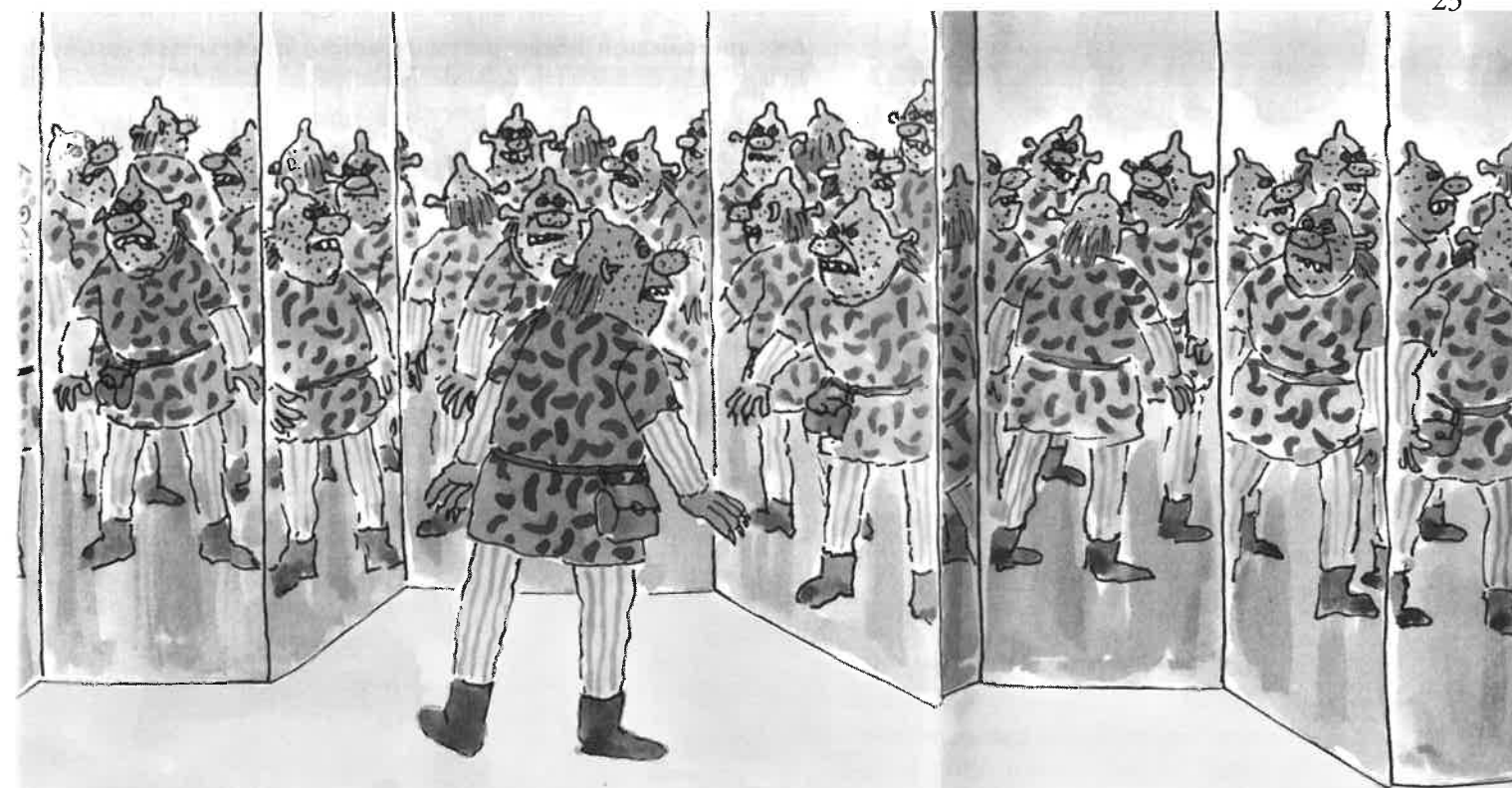
quelque chose du passé. Toutes les structures verbales de la langue sont contenues dans cette "attente joyeuse", pour reprendre les termes de René Diatkine, ce moment où l'enfant n'est pas désorganisé dans sa temporalité psychique mais attend le retour de sa mère. Les bébés chouettes mettent cela en place, ils attendent et entre-temps, cette attente a produit tout à coup une espèce de petite panique, la panique de la voix, des contes, de la littérature qui fait travailler psychiquement et permet en même temps d'introduire des inconnus, des attentes, des inattendus. On voit bien que les histoires ne sont rien d'autre que la mise en scène des mouvements psychiques inhérents à l'espèce humaine. Elles utilisent un psychodrame de l'humanité dans lequel chaque individu va pouvoir jouer son propre psychodrame. Et si toutes les cultures ont inventé des contes, c'est parce qu'ils sont de l'ordre de la nécessité. On ne peut pas imaginer une langue sans littérature.

Plus l'humanité avance dans le temps, plus elle construit des contes et des œuvres de littérature qui créent une condensation culturelle. Une sorte d'expérience humaine se transmet ainsi de génération en génération permettant à chaque fois que chaque génération puisse avoir un

théâtre dans lequel se soulager en s'appuyant sur l'expérience des aînés.

Mais la mise en scène de la littérature a un ancêtre, à la source du langage aussi, c'est encore une fois l'activité déictique, l'acte de montrer. L'acte de montrer est une mise en scène qui répond à quelque chose de fondamental dans l'activité psychique de l'enfant. Il faut souligner que l'acte de montrer ne touche pas l'objet, mais le montre à une certaine distance. Cela peut être l'oiseau qui passe et que l'enfant voit, le pigeon qui arrive sur le balcon et que l'enfant a vu à travers la fenêtre, qu'il montre en disant à l'autre "quoi ?" Il montre surtout, par l'objet, que cet élément a produit chez lui un événement psychique. Autrement dit, il l'utilise comme support pour faire voir à l'autre l'indicible de ce qui s'est passé dans son esprit. C'est ce qu'on appelle le théâtre, la mise en scène, et chacun s'en sert pour faire voir à travers certaines matérialités l'indicible de l'esprit. Trouver des supports pour faire voir à l'autre ce qui se passe dans son esprit constitue la mise en scène fondamentale. Le mot lui-même est une espèce de théâtre universel. Comme le livre, le théâtre est inscrit dans la psyché humaine, il fait partie des activités humaines. Nous sommes tous des metteurs en scène sans le savoir comme le bébé est un linguiste qui s'ignore.

William Steig,
Shrek !,
Mango Jeunesse.



ACCES
les
Cahiers N°5

La lecture avant les textes écrits

Des mises en scène inépuisables

Le langage est donc un moyen en permanence à notre disposition pour réaliser nos mises en scène. Si les contes et les livres de littérature sont des mises en scène de ce qui se passe dans la psyché, le sujet qui lit met en scène les modalités d'interprétation de ces contes-là. Le même livre supporte des interprétations, c'est à dire des mises en scène inépuisables. La personne qui lit des contes aux enfants fait à chaque fois une mise en scène différente du même livre. Tous ces contes ont en commun, comme je le disais, ce qu'on peut appeler les fantômes psychiques, l'amour, la haine, la jalousie... Qui n'a pas une expérience de la haine ? Qui n'a pas une expérience de l'amour ? Qui n'a pas une expérience de la jalousie ? Qui n'a pas une expérience du mensonge ? Ces petits fantômes psychiques sont inhérents à l'espèce humaine. Les contes les mettent en scène. Ils permettent de dire à l'enfant sans le lui dire directement que ces fantômes-là sont un problème qui appartient à tous, et qu'il n'y a pas de raison de s'inquiéter.

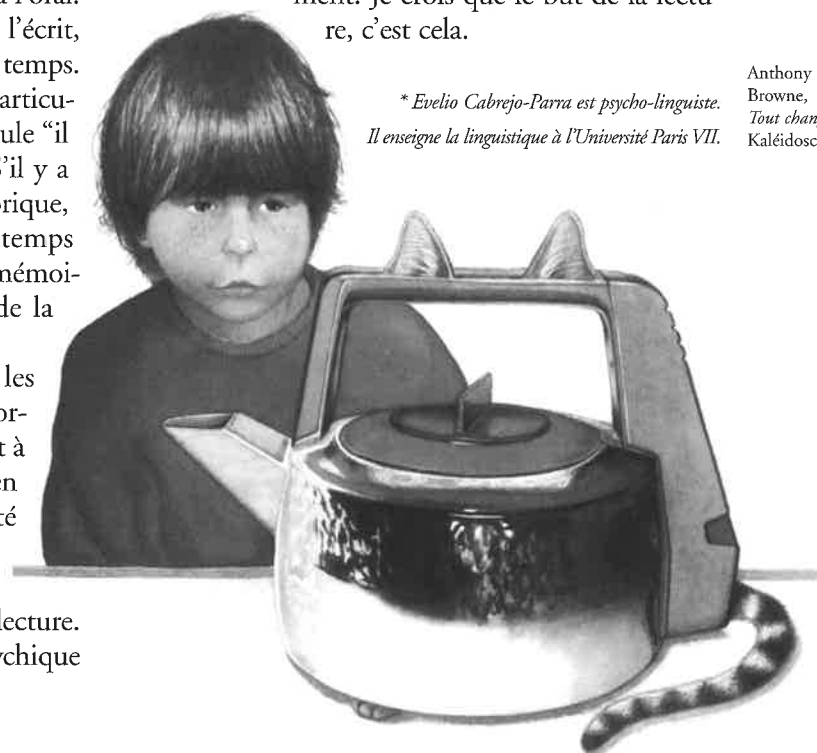
Comme cette mise en scène est symbolique, elle ramène l'enfant à un autre espace psychique, à un autre temps, reprenant ainsi les temporalités de la langue écrite et de la langue orale. Dans la langue orale, toute l'organisation du temps est repérée par rapport au moment de l'énonciation, le passé et le futur ont du sens par rapport à MAINTENANT. La temporalité de la langue écrite, elle, se construit à l'intérieur du texte : "la semaine dernière" dans un texte ne veut pas dire la même chose que la "semaine dernière" à l'oral. Apprendre à écrire, à lire et à comprendre l'écrit, c'est apprendre une nouvelle modalité du temps. Les contes glissent une temporalité très particulière, renvoyant l'histoire par la seule formule "il était une fois" à un temps très lointain. S'il y a une quantité de temporalités (temps historique, temps des contes, temps physique, temps mythique, temps psychique, temps de la mémoire et temps biologique), seul le temps de la langue est le même pour tous.

Le propre de la lecture est de relier les informations de l'intersubjectivité aux informations qui viennent du monde interne et à celles que la pensée de l'auteur a mises en scène dans un texte. Si l'intersubjectivité dont nous avons parlé au début ne se fait pas, la lecture ne pourra pas se faire parce que l'intersubjectivité est inhérente à la lecture. En effet, la pensée de l'auteur, l'activité psychique

de l'autre met en mouvement la mienne. Toute lecture est un acte d'amour puisque je mets en mouvement la pensée d'un auteur en même temps que je mets en mouvement ma propre activité psychique. Mettre en mouvement la pensée d'un auteur qui n'est pas là, c'est quelque chose d'important, une espèce de compromis des vivants, une façon de dire que la pensée, elle, est immortelle et se met en mouvement quand une autre pensée la sollicite. Intéresser les enfants à lire le monde psychique leur permet de s'intéresser aussi à la lecture du livre. C'est parce qu'on s'intéresse à la lecture de son propre livre psychique et à celui des autres que le destin humain prend sa forme.

La lecture est au centre du mouvement de la pensée autant chez le nourrisson que chez l'adulte. La lecture donne toujours des pensées nouvelles. Nous pouvons passer notre vie à essayer de comprendre ce qui se passe à l'intérieur de nous-mêmes et nous aurons toujours la possibilité de lire les choses autrement. La lecture de son livre psychique introduit chaque fois le doute, un "peut-être" permanent.

Le but de la lecture c'est donc aussi, à travers la mise en place de tous ces fantômes, à travers les contes d'enfants, d'intéresser chaque personne à son propre livre. Je crois que la lecture de ce monde psychique est de l'ordre d'un réflexe anthropologique. Ce monde est peuplé de fantômes qui font peur mais qu'on peut mettre en scène en se servant de la mise en scène des autres. À ce moment-là on se fait accompagner symboliquement. Je crois que le but de la lecture, c'est cela.



* Evelio Cabrejo-Parra est psycho-linguiste. Il enseigne la linguistique à l'Université Paris VII.

Anthony Browne, *Tout change*, Kaléidoscope.

Lieux de lecture

À la bibliothèque

Propos recueillis par Joëlle Turin

À la médiathèque des Ulis (Essonne), pour Martine Camber (conservateur) et Agnès Queste (bibliothécaire), le travail en direction des jeunes enfants et de leur famille est un des axes prioritaires de la bibliothèque. Elles nous expliquent pourquoi ce choix, comment elles ont pu le concrétiser et quels en sont les premiers constats.

Les activités d'éveil culturel ne sont plus aujourd'hui le propre de la bibliothèque ou de l'école. Elles se multiplient grâce au jeu des offres et des demandes et en réponse au souci d'exclusion sociale qui va souvent de pair avec l'illettrisme et commence dès les premiers apprentissages lorsqu'ils s'accompagnent d'échecs. La mise en contact précoce des enfants avec les livres n'est plus à démontrer comme facteur d'épanouissement personnel, de familiarisation avec les récits, de partage de plaisir et d'échange de savoirs, et non comme moyen d'apprentissage de la lecture. Le rôle de la bibliothèque s'inscrit dans ces perspectives, qu'elle partage avec les familles, les structures d'accueil de la petite enfance, l'école. Lieu par excellence qui accueille tout le monde, où les gens reviennent, échangent leurs impressions, leurs idées, elle constitue le pivot de toutes les actions que l'on peut faire en direction des enfants et de leur famille. Raconter ou lire des histoires partout, c'est possible, mais comment assurer la pérennité de ce travail culturel sans prêt de livres, sans une aide aux choix des livres, sans des rencontres libres, sans des accueils individualisés qui permettent à chacun d'aller à son rythme ?

Un désordre étudié

C'est dans cet esprit qu'Agnès a modifié l'accueil des jeunes enfants à la médiathèque. Elle a mis l'accent sur l'aspect culturel des animations en

privilégiant la durée et la continuité de ces rencontres, gardant les prestations de service comme événements ponctuels et festifs et non plus comme le seul mode de fonctionnement. Plus question de séances à heure fixe pour des groupes qui viennent consommer ou passer du temps, comme on assiste à une séance de marionnettes ou à un autre spectacle ; plus question non plus d'imposer des horaires fermes et de compartimenter les publics : les personnels des crèches, des halte-garderies, des classes maternelles pour les tout-petits et les mamans qui ne travaillent pas sont invités à venir tous les mardis matin avec les enfants qu'elles gardent et à écouter des histoires dans la médiathèque.

Pas de bousculade, pas de délai, pas d'obligation, pas de restriction, seulement des lectures faites autant par les bibliothécaires que par les volontaires, et des conseils. On emprunte autant de livres qu'on veut, qu'on choisit selon ses goûts et aussi en connaissance de cause.

Une formation spécifique

Car une des particularités de cette action consiste en un travail en amont et au long cours. Grâce au soutien du Conseil général, la médiathèque a pu mettre en place une série de stages de formation à la littérature pour la jeunesse en direction des assistantes maternelles, des ATSEM (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles), et des enseignants. Dans leur cursus de formation, les assistantes maternelles entendent parler d'hygiène, de santé, de psychologie, d'alimentaire, mais touchent à peine au domaine culturel. Leur ouvrir ce champ, c'est leur permettre d'en sentir la richesse, leur donner envie de l'utiliser avec les enfants et de valoriser leur travail aux yeux des parents, ravis d'apprendre que leurs bébés ont écouté des histoires, sont allés à la bibliothèque et ont pu emprunter des livres. La qualité des livres et des histoires comme critère de choix n'est plus un mot d'ordre venu de l'institution mais une notion partagée, qui donne libre cours à des discussions, des engagements, des partis-pris pleins de saveur et de passion.

Ainsi, l'achat de la "malle" de l'artiste japonais Komagata, qui a largement amputé le budget alloué aux structures pour l'acquisition de livres destinés aux tout-petits, a-t-il suscité moult discussions et hésitations. Rassurées par la promesse d'ateliers en petits groupes autour des livres de l'artiste, les assistantes maternelles ont bien voulu courir le risque...

Aujourd'hui, la "malle" circule, retenue en permanence. Tout le monde, petits et grands, a bien compris grâce à ce graphiste d'avant-garde que chaque livre renferme des surprises, qu'il y a là toujours matière à découvrir, à s'étonner, à s'émerveiller.

Des habitudes nouvelles

Comme le mardi est jour de marché, la matinée des bébés est devenue quelque chose de très fréquenté qui donne un joyeux mélange. Assis sur des coussins et tapis généreusement distribués, assistantes maternelles, mamans, enseignantes, bibliothécaires et bébés vaquent chacun à leurs occupations, autour des livres. Les uns regardent les images, les autres commentent, d'autres lisent, les récits se croisent, les rôles s'échangent et une attention bien particulière est portée à chaque enfant. On ne lit pas à un groupe, mais entre soi et on s'aperçoit que les enfants, autant que les adultes, aiment ces moments privilégiés, non formalisés, non dirigés, au déroulement souvent imprévisible tant la souplesse du fonctionnement offre de possibles. La médiathèque remplit alors à fond son rôle d'individuation, de rencontre, d'échanges. Chacun mesure à quel point ce lieu est incomparable dans sa manière de fonctionner, d'accueillir son public, et de tout faire pour le fidéliser.

Très souvent désormais, les assistantes maternelles donnent rendez-vous le soir aux mamans, à la médiathèque. De leur plein gré, elles ont à cœur de montrer aux parents, preuves à l'appui, que leurs enfants aiment les livres, les histoires et qu'il serait bon de continuer à la maison. Comme Agnès a su les en convaincre en les invitant à ces moments d'animation, elles réussissent à leur tour à convaincre les familles.

Ce sont parfois des hasards heureux qui emportent l'adhésion de parents récalcitrants. Ainsi ce petit garçon de seize mois qui, dans la cour de l'immeuble, aperçoit un caillou et le nomme pour la première fois, après avoir entendu quelques jours auparavant sa grande sœur lire une histoire de caillou magique, ainsi un autre enfant de dix-huit mois, qui n'a jamais vu d'hélicoptère en vrai, le désigne du doigt et le nomme à sa maman, qui se rappelle qu'il aimait le livre où il y avait un hélicoptère. Nul ne cherche à évaluer les acquis liés à ces séances de lecture, mais il

apparaît de manière tangible que la majorité des enfants comprennent ce qu'on leur lit et se l'approprient, posant des questions, redemandant toujours le même livre, faisant des liens entre des histoires, des personnages, des images. L'idée forte de ce travail étant d'amener les familles à emprunter des livres de qualité, les inscriptions en nombre depuis la mise en place de ces séances et la fréquentation en hausse des mardis matin suffisent à justifier la poursuite de l'action. On peut même penser que le travail "hors-les-murs" qui semble bien démarrer aujourd'hui avec Agnès n'aurait pas été possible sans cette première accroche. Ainsi est bien mise en œuvre la philosophie qui sous-tendait le projet et qui voulait que chaque enfant des Ulis rencontre des livres de qualité partout. Une des bibliothécaires s'occupe particulièrement des fonds des BCD⁽¹⁾ dans les écoles. Elle y présente les nouveautés et les incontournables aux enseignants, ce qui permet aux enfants de trouver ou retrouver des livres de qualité au sein de leur école.

Mais par rapport aux rencontres "hors-les-murs" avec les livres (BCD, PMI⁽²⁾, bacs à sable...) la médiathèque reste l'endroit où se créent des souvenirs, des racines et c'est en cela qu'elle constitue, selon les mots d'Agnès "sa maison d'enfance".

1- BCD : Bibliothèque-Centre Documentaire

2- Protection maternelle et infantile



C. Bruel et A. Galland, A. Bozellec et N. Claveloux, *Mon grand album de bébé*, Gallimard, Le sourire qui mord.

À l'hôpital

Claudie Guérin *

Claudie Guérin souligne la cohérence qui sous-tend les activités de lecture dans les hôpitaux. Elle met en évidence le souci des équipes de proposer des espaces de liberté aux malades, montre à quel point les livres servent de ciment entre les personnels et les enfants et à quels besoins ils peuvent répondre.

L'hôpital : un lieu où l'importance de la lecture apparaît avec une force particulière

Depuis plusieurs dizaines d'années, l'hôpital évolue dans sa manière d'accueillir les jeunes patients. Des changements significatifs ont été réalisés pour le rendre plus "humain", pour améliorer le confort de l'hospitalisation, et plus récemment, pour prendre en compte tous les aspects de la personne malade. Même si, au quotidien, il est encore souvent difficile de concilier respect des droits des enfants, qualité de la prestation humaine et impératifs médicaux et organisationnels, il est maintenant reconnu que le séjour à l'hôpital ne se réduit pas aux seuls actes thérapeutiques. Ces réflexions sont au cœur des préoccupations de nombreux professionnels de santé. Cet objectif de prise en charge globale du jeune patient a renforcé la présence d'activités scolaires, artistiques et culturelles. Quelle est la place de la lecture dans l'offre culturelle ? L'Assistance Publique-Hôpitaux de Paris, qui s'implique depuis de nombreuses années dans le développement d'une réelle politique en matière de lecture publique *, met à la disposition de ses patients de véritables médiathèques. C'est en s'appuyant sur le travail mené

* Le réseau de lecture publique de l'AP-HP fait figure d'exception dans le paysage des bibliothèques d'hôpitaux confiées à des bénévoles dans 93 % des établissements français. Le réseau des 26 médiathèques de l'AP-HP, coordonnées par le Centre Inter-Médiathèques au sein de la Délégation à la formation, est animé par 40 bibliothécaires professionnels. 250 000 documents (livres, CD, vidéos, CD-Rom...) sont à la disposition de l'ensemble de la communauté hospitalière (patients et personnels). 590 000 documents ont été empruntés en 2000, dont le quart par des patients.

par les bibliothécaires de cette institution que sera ici développé le rôle particulier de ce service dans l'hôpital.

Que lisent les enfants ?

Statistiquement un enfant sur deux étant hospitalisé au moins une fois avant l'âge de 15 ans, les hôpitaux de pédiatrie accueillent une population très variée. Les bibliothécaires rencontrent donc des jeunes de tous âges, de la naissance à 15 ans, de toutes nationalités et catégories sociales, aux pratiques culturelles différentes et fréquentant ou non les bibliothèques municipales. Par ailleurs, les perturbations inhérentes à l'hospitalisation (enfermement, exclusion temporaire de la vie familiale et scolaire, anxiété, fatigue, souffrance...) entraînent souvent, chez l'enfant, passivité, régression et perte d'autonomie. Cette fragilisation psychologique et affective se manifeste par une modification des goûts et des habitudes de lecture. Les uns recherchent avant tout des livres très faciles, illustrés, connus, lus et relus à la maison ou à l'école... qui leur procurent un sentiment de sécurité. D'autres préfèrent les contes, en raison de leur importance symbolique et de leur fort pouvoir d'identification. Pour d'autres encore, le besoin de comprendre et d'avoir prise sur la maladie suscite une demande de documents sur le corps, la douleur, la mort, demande d'autant plus forte que la médiathèque est bien implantée dans le quotidien des services médicaux. Musiques, textes lus, comptines sont également très empruntés. Chaque situation est unique et demande une écoute individuelle.

Ces quelques remarques me semblent à rapprocher des écrits sur la lecture du psychiatre René Diatkine, ou de l'anthropologue Michèle Petit. Leurs propos, transposés dans le contexte de l'hôpital, prennent un relief tout particulier. Dans un environnement collectif où l'enfant se sent – en raison de sa maladie, du discours médical et du fonctionnement hospitalier – devenir un corps-objet, la lecture joue un rôle essentiel dans la "reconquête d'un espace privé" et dans "le maintien du sentiment de son individualité". D'autre part, le livre constituant un moyen de se découvrir et de se construire, il peut aider un jeune frappé par la maladie à se reconstruire et à réparer un univers intérieur malmené. La lecture à des fins de connaissance

est également importante : donner à l'enfant la possibilité de mettre des mots sur sa douleur et de s'informer sur sa maladie pour mieux la comprendre lui permet d'être moins soumis au discours savant des médecins et de s'impliquer davantage dans sa guérison. La lecture évocation-distracting est une autre dimension souvent évoquée. Quitter par la pensée les quatre murs de sa chambre et échapper un moment à cette expérience unique de la solitude et de l'enfermement revêt ici une signification bien particulière. Ces différents registres ont, dans un lieu où les enjeux sont vitaux, une résonance très forte. S'il était encore besoin de s'en persuader, la lecture d'écrivains célèbres racontant l'importance de telle ou telle lecture dans la situation grave à laquelle ils étaient confrontés est révélatrice. Pour toutes ces raisons, la qualité de l'offre documentaire en milieu hospitalier est donc bien essentielle.



28

Comment les livres sont-ils proposés ?

Tous les enfants, quelle que soit leur situation, ont le droit de bénéficier des services de la médiathèque de leur hôpital. Pour atteindre cet objectif, le bibliothécaire les accueille dans la médiathèque et va au-devant d'eux dans les services d'hospitalisation. Ces différentes manières de toucher le public sont complémentaires.

Pour ceux qui peuvent se déplacer, accompagnés de leurs familles ou des personnels soignants et éducatifs, se rendre à la médiathèque représente un moment d'autonomie et de liberté particulièrement rare dans leur vie soumise à

des rythmes imposés par les soins. Venir emprunter un livre ou une vidéo, assister à une heure du conte, rencontrer un auteur-illustrateur..., c'est sortir de sa chambre, oublier un temps sa maladie, son angoisse et sa douleur, parler de sa vie antérieure, faire des rencontres, rester un enfant même à l'hôpital... Indépendamment des multiples ressources qu'il offre, ce lieu non médicalisé de l'hôpital permet aux soignants de rencontrer l'enfant dans une situation d'égalité et de porter sur lui un regard peut-être différent. L'enfant, dans un lieu qui n'est pas sa chambre, aurait-il un autre statut ? Passerait-il de celui de patient à celui d'enfant tout simplement ?

Les relations qui se nouent entre soignants et soignés dans cet espace atypique sont d'un autre ordre.

Pour toucher ceux qui ne peuvent sortir de leur chambre ou tout simplement qui ignorent l'existence de la médiathèque, chaque semaine le bibliothécaire passe de chambre en chambre avec un chariot de documents soigneusement préparés. Pénétrer dans la chambre d'un malade est pour le professionnel une démarche à la fois difficile et très impliquante. Il prête des livres, beaucoup, mais surtout il lit et raconte des histoires dans une relation duelle, à l'écoute de chacun. Ce contact privilégié et régulier autour d'un livre avec un adulte non soignant est un moment rare dans un quotidien collectif et essentiellement dédié aux soins. Cette offre de lecture est aussi pour le malade la possibilité de refuser ce qui lui est proposé, position impossible quand il est question d'actes cliniques.

Dans certains services, à l'initiative conjointe de soignants et de bibliothécaires, des expériences intéressantes sont menées. Depuis quelques mois, aux urgences de l'hôpital Robert Debré, enfants et parents peuvent écouter des histoires lues par la bibliothécaire de l'hôpital, des animatrices d'A.C.C.E.S, parfois par un soignant, en attendant d'être pris en charge médicalement. À l'hôpital Raymond Poincaré à Garches, des lectures sont faites dans un service de rééducation neurologique par des comédiens du Centre national dramatique des Amandiers de Nanterre.

Quel que soit le lieu de son intervention, pour être efficace et durable, le travail du

bibliothécaire ne peut se faire sans la collaboration active des personnels soignants et éducatifs. Ils sont au quotidien des relais indispensables, stimulant les enfants et leurs parents à utiliser les services de la médiathèque, informant le bibliothécaire des nouveaux arrivants, lisant à leur tour des livres aux enfants...

L'offre de lecture joue donc un rôle fondamental dans la qualité de vie des enfants hospitalisés. Elle leur permet le maintien d'un acte quotidien qui les relie à leur vie antérieure et les aide à garder un sens à leur vie. Il ne faudrait pas oublier ici son importance pour des parents malmenés par la maladie de leur enfant et des soignants confrontés quotidiennement à un monde de souffrance et qui peuvent trouver à la médiathèque une possibilité de se ressourcer dans la lecture. Un séjour à l'hôpital est l'occasion, pour certains enfants, d'un premier contact réussi avec le livre, déclencheur d'un plaisir qui pourra peut-être se prolonger au sortir de l'hôpital... et certains parents partiront convaincus qu'il est utile et agréable de lire des histoires à leurs enfants dès le plus jeune âge.

Dans un établissement hospitalier, la lecture constitue un élément déterminant de l'offre culturelle et participe, de l'avis de nombreux professionnels de santé, au processus global de guérison du jeune patient. Pour assurer cette fonction et être au niveau de qualité exigée de tout service public, l'offre de lecture doit reposer sur l'implication au quotidien de bibliothécaires de métier. Ils mettent à la disposition des enfants des services documentaires de qualité et organisent leur accès pour le plus grand nombre, s'adaptant en permanence aux évolutions de l'institution soignante.

* Claudie Guérin, responsable de la lecture publique et de la documentation à l'Assistance Publique-Hôpitaux de Paris.

Margret et H. A. Rey, *Georges va à l'hôpital*, Mango Jeunesse.



29

À l'école maternelle

Propos recueillis par
Marie-Claire Bruley *

Dans la Z.E.P. de Sainte-Geneviève-des-Bois (Essonne), L'Éducation nationale déploie un vaste projet lecture qui touche tous les enfants scolarisés de la maternelle à la terminale. Marie-Claire Bruley, formatrice à A.C.C.E.S. a rencontré l'inspectrice de l'Éducation nationale chargée des écoles maternelles et primaires, la conseillère pédagogique responsable des classes maternelles, la directrice d'une des écoles maternelles et dans cette école l'institutrice chargée de la petite section. Toutes les quatre expriment, chacune à son niveau de responsabilité, la manière dont elles envisagent et mènent à bien ce même projet.

La lecture : un projet à plusieurs entrées

30

Dans cette zone prioritaire, l'objectif est d'aider chaque enfant de classe maternelle à maîtriser la langue et à s'approprier les livres et les écrits. Pour cela, susciter des actions complémentaires à celles qui se déroulent généralement en classe est fructueux car la lecture a d'autant plus de sens pour un enfant qu'il la rencontre dans des situations très variées dans sa vie. Des personnes extérieures à l'école interviennent donc autour des livres et des histoires dans un souci de complémentarité et non de simple juxtaposition. Sans statut d'enseignant, elles agissent d'un point de vue autre et ce décalage est en lui-même un atout pédagogique.

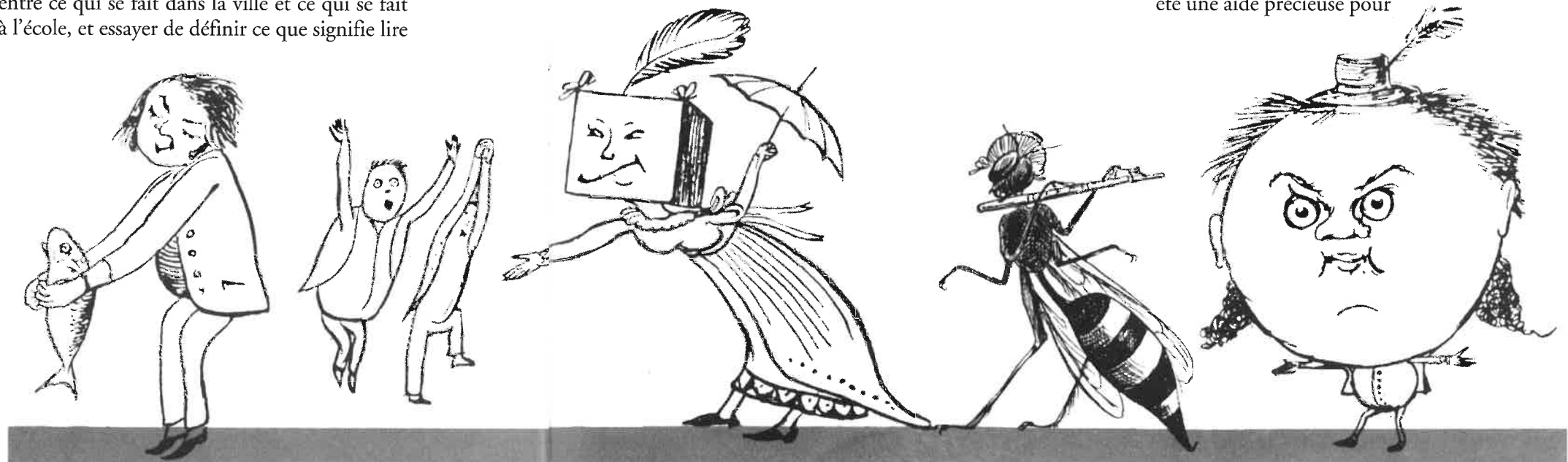
Ce projet d'école, mené entre partenaires de différents horizons, n'est pas un mot vide de sens. Il est pensé, élaboré suffisamment avec les enseignants pour que les moments passés avec un intervenant extérieur soient cohérents et construits. Si le plaisir de la lecture gratuite accompagne ces temps forts, il n'exclut pas pour autant le souci de la maîtrise des langages à l'école maternelle. La rupture qu'il apporte dans le quotidien ne fait pas oublier le rôle de

l'école et ses objectifs. Il faut arriver à trouver une articulation entre ces deux modes de fonctionnement, comme c'est le cas dans les bibliothèques d'école où, en donnant le plaisir aux enfants, on cherche en même temps à leur donner la clé qui ouvre la porte de certaines découvertes et de certains apprentissages.

Ces actions développées dans l'école ont pour particularité de s'adresser aussi aux parents. Ils sont invités à venir dans les classes et dans la bibliothèque, à la fois pour écouter des histoires et des contes et pour lire eux-mêmes à leurs propres enfants. Ces temps de partage vécus autour des récits sont suscités par l'école et ce point est essentiel. Les parents, souvent issus de l'immigration, parfois non-lecteurs, toujours loin de l'écrit, viennent lire à leurs enfants dans la classe le matin au moment de l'accueil et sont aussi attendus le soir, à la B.C.D. de l'école, une fois par semaine. Lorsque les enfants de grande section vont à la bibliothèque municipale, leurs parents ou les assistantes maternelles les y conduisent. Les familles entrent ainsi encore une fois dans les lieux de lecture de leurs enfants et là, les bibliothécaires les accueillent. Lire en famille est le projet de la Z.E.P. tout entière et c'est de cette façon que l'école maternelle s'y associe.

On ne peut plus faire l'école tout seul

Une charte de la lecture et de l'écriture a été élaborée et signée à Sainte-Geneviève-des-Bois par tous les partenaires de l'enfance pour recenser qui intervient auprès des enfants, où et comment. Ceci pour mieux repérer les articulations entre ce qui se fait dans la ville et ce qui se fait à l'école, et essayer de définir ce que signifie lire



à l'école et lire à la bibliothèque. Lecture et livre, en-effet, sont les mêmes mots pour tous, mais ils désignent des lieux, des situations, des enjeux et des finalités qui ne sont pas du tout les mêmes. Les actions s'articulent mieux désormais les unes par rapport aux autres, la communication est plus fluide entre les écoles, la bibliothèque et la ville.

Une chose est sûre désormais : on ne peut plus faire l'école tout seul. Les classes "à projet artistique et culturel" ne pourront assumer leur action de façon solitaire. Sur les douze domaines proposés pour ces projets à "PAC", sept classes maternelles et primaires mèneront cette année un travail autour de la littérature de jeunesse. La nécessité d'une collaboration avec d'autres partenaires s'impose. Chaque instituteur aura ainsi la possibilité de faire appel à des artistes ou des professionnels du livre qui viendront initier ou relancer le projet. Les conseillers pédagogiques pourront alors susciter une réflexion sur l'articulation et la complémentarité des actions avec le projet initial et la commune s'associera financièrement dans ce cadre. Cela exigera vigilance et ténacité car il faudra veiller sans cesse à redéfinir l'identité de chacun et l'aider à maintenir son implication tout au long d'un projet commun.

Bien que ces interventions se situent dans le cadre pédagogique, des apports venant d'horizons variés sont aujourd'hui indispensables. Mais s'il est bon de profiter des opportunités et des compétences, il faut éviter d'être seulement consommateur, éviter aussi d'instrumentaliser l'artiste invité. Il s'agit de vivre ces actions non pas "en plus" mais "autrement".

Familles et enseignants ensemble

À l'école maternelle Diderot, toute l'équipe collabore pour mettre le livre à la portée des enfants et des parents. Les choses sont ici plus complexes car l'école accueille un grand nombre d'enfants issus de l'immigration dont les parents ne maîtrisent pas toujours les outils et les enjeux pédagogiques. L'accueil de ces parents est donc prioritaire et il est nécessaire de tenir compte de leur culture tout en les invitant à entrer dans l'écrit. Leur proposer des livres au moment de l'accueil pour qu'ils les découvrent et les racontent à leurs enfants les met parfois mal à l'aise au début. Ce sont les jeux auxquels ils se familiarisent avec plus de facilité dans un premier temps : ne les connaissant pas, ils les découvrent et se mettent à jouer volontiers. Avant tout cela, lors des premiers contacts, un repas est d'abord organisé qui permet un partage, des relations plus fluides, plus faciles et qui mettent en confiance. Chaque plat préparé est une manière de montrer ce que l'on sait faire, est l'expression d'une culture.

"Lire en famille", c'est avant tout "lire ensemble" et c'est pourquoi l'équipe associe étroitement les familles au travail qui se fait dans l'école, autour du livre, avec un enfant. De temps à autre, une soirée réunit les parents et les enfants autour d'un conteur. Ce moment de convivialité autour des histoires et du chant renforce ce lien des familles avec l'école, mais aussi, secondairement, avec l'écrit. Deux interventions de Marie Bonnafé à l'intention des parents venus nombreux ont été une aide précieuse pour

31

*Les chefs-d'œuvre
de notre enfance,
Anthologie
Planète,
D.R.*

favoriser cette lecture parent-enfant. Elle a démystifié le livre et montré qu'il était possible de lire à de très petits-enfants. La manière dont elle a présenté les albums et lu des histoires aux parents leur a permis de se sentir très concernés pour raconter à leur tour. Et si les lectrices de l'association ne sont jamais intervenues ni dans la ville, ni dans le cadre de ces projets, l'influence du travail d'A.C.C.E.S. est pourtant très sensible. Sans doute la présence active et proche de Tony Lainé⁽¹⁾ et son engagement y ont largement contribué. La municipalité lui rend aujourd'hui hommage en ouvrant une école maternelle et primaire qui porte son nom.

Le livre comme médiateur

Bien des choses ont évolué depuis le début du projet, mais le plus frappant concerne les familles qui se sont installées de plus en plus dans la classe pour lire avec leurs enfants. Aujourd'hui, les parents osent, le livre les concerne. Le matin, à l'accueil, ils restent avec les petits frères et sœurs, les assistantes maternelles aussi. Le livre vit dans la famille, le lien école-famille se développe. Le temps d'accueil dans la classe reste un moment pour jouer, dessiner et pour lire, un moment où les parents s'approprient librement les outils culturels de l'école. Le livre devient généralement le lien de communication privilégié entre parents et enfants et un lieu de découvertes communes.

Dans le fonds de livres de la classe se trouvent des contes de tous les pays pour que les parents retrouvent des histoires de chez eux. Le choix de livres est souvent renouvelé pour que parents et enfants puissent découvrir de nouveaux récits. Plus tard, ils apprennent à fréquenter la B.C.D. Plus tard encore, ils vont à la bibliothèque municipale accompagner leurs enfants lorsque ceux-ci sont plus grands.

Ici, on est animé par la conviction que lorsqu'on veut faire aimer les livres aux enfants, il est indispensable de passer par les parents et quand on veut travailler la relation aux parents, le livre est un excellent médiateur. Il est un pont entre deux cultures, il suscite une parole entre les deux langues.

Bien sûr, ce travail est un travail de fourmi, à recommencer chaque année avec les nouveaux parents. La question de savoir si on a progressé se pose toujours. Faire entrer les parents à l'école pour leur permettre de toucher vraiment ce que sont les contenus pédagogiques de la maternelle et ses objectifs demande d'instituer sans cesse des limites, de recadrer, de poser des marques, car ils ont tendance au bout d'un moment à trop s'insérer, à vouloir trop demeurer dans la classe, à confondre l'espace-classe avec l'espace-famille. Pourtant, le jeu en vaut la chandelle : qu'ils puissent découvrir comment on joue, comment on lit à l'école est la meilleure façon pour eux d'approprier les objets culturels et de permettre à leurs enfants de se les approprier en toute liberté, c'est aussi une façon de trouver très progressivement sa place dans la cité.

⁽¹⁾ Le docteur Tony Lainé, chef du service de psychiatrie infanto-juvénile (IO2, Essonne) où A.C.C.E.S. a été créé, auteur de *La Raison du plus fou* (Éditions sociales, 1976), co-auteur de *Le Bébé est une personne et autres nombreux ouvrages et films télévisuels*, a disparu en août 1992. Il invitait, à tout moment, en tout lieu, à retrouver les sources de la culture avec ceux qui sont le plus souvent éprouvés par le mal-être individuel et social. Homme de haute culture, il trouvait ridiculement érigée toute appropriation des objets esthétiques sans la mise en œuvre d'une telle démarche. Sans ses encouragements, son appui, la liberté qu'il a toujours su permettre autour de lui, l'aventure d'A.C.C.E.S. n'aurait pu avoir lieu.

* Marie-Claire Bruley est auteure, avec Lya Tourn, de *Enfantines et de Berceuses, L'école des loisirs*.

Dans la rue

Françoise Fontaine *

Avec la mise en place de la politique de la Ville, l'État et les collectivités locales ont commencé un combat de fond contre les exclusions. Françoise Fontaine, bibliothécaire, travaille à la Maîtrise d'œuvre urbaine et culturelle du syndicat intercommunal du Val-de-Seine. Elle explique comment, dans les six communes du syndicat (Aubergenville, Bouafle, Chapet, Ecquevilley, Les Mureaux-Meulan), les actions de bibliothèques de rue s'inscrivent dans ce mouvement.

Depuis quelques années, les actions de bibliothèque "hors-les-murs" prennent de l'extension. Elles ne se réduisent pas à une simple approche des publics empêchés mais elles s'adressent aussi à une population non lectrice qu'on ne peut continuer d'ignorer, qui a besoin de médiation pour trouver le chemin de la lecture. Enfant d'une banlieue proche, Rachid Djaidini, dans son roman intitulé *Boumkoeur* (Le Seuil), illustre sans le savoir et sans doute mieux que personne, en quelques mots, les raisons qui ont conduit à l'élaboration du projet du Val de Seine : "Faites l'effort de nous rendre visite. Dans nos cités, c'est la France de demain qui est mise hors-jeu. Elle te demande une poussette, une courte échelle, une aide autre que l'inauguration d'un panier de basket." Il s'agit bien d'établir une courte échelle pour favoriser l'accès de tous au livre et aux histoires.

Pour le démarrage de l'action, c'est le public des jeunes enfants qui a été choisi, avec l'idée de créer le plus tôt possible un lien positif avec la langue qui devrait aider, sinon suffire, à éviter les exclusions. En "nourrissant" l'imaginaire des petits, on a toutes les chances de les aider à se créer un espace intime, lieu de créativité et de découverte de l'altérité, espace de l'équilibre psycho-affectif indispensable à tout apprentissage ainsi que l'a montré Serge Boimare dans son livre passionnant *L'enfant et la peur d'apprendre* (Dunod). En s'adressant aux tout-petits, on touche également les parents. Pour chacun d'eux, les enfants rendent possibles une réconciliation avec l'écrit, des retrouvailles avec le récit et la transmission culturelle.

Priorité à la longue durée

Le choix arrêté, il a fallu le consolider et lui donner ses chances d'aboutir. Une longue période d'incubation s'est traduite par une sensibilisation active des professionnels aux idées développées par A.C.C.E.S., des formations sur l'édition pour la jeunesse, un colloque de réflexion sur les pratiques de lecture avec la petite enfance et enfin des stages d'approfondissement (cinq stages de trois jours, soit cent-vingt-cinq personnes formées). Ce sont donc des complices séduits et formés appartenant aux structures de la petite enfance (crèches, halte-garderies, écoles maternelles, PMI) qui réinvestissent les savoirs acquis et animent l'action, et non des lecteurs embauchés pour la circonstance comme cela se passe parfois. Pour viser la longue durée et entretenir le feu sacré des animateurs, les bibliothécaires et les médiateurs des communes continuent les formations thématiques et participent à des observatoires des pratiques de lecture des tout-petits. L'action a fait des émules au point que, dans les écoles maternelles par exemple, on lit pendant près d'une heure le matin à l'ouverture de l'école à chacun des enfants qui le souhaite, et même dans les sections pour les plus grands.

Des livres pour tous

Dans les bibliothèques de rue les publics se mêlent, comme les âges. Et puis, les petits grandissent... L'action-lecture entreprise pour eux se poursuit et va au-delà, privilégiant toujours les publics en exclusion, pas obligatoirement, pas uniquement avec l'idée de les conduire à la bibliothèque : il ne s'agit pas d'augmenter, par ces actions, le chiffre des abonnés, car les bibliothèques ne sont pas des entreprises ; il ne s'agit pas d'être rentable, mais que la lecture devienne un bien contagieux, quand elle est pour certains un mal nécessaire.

Bien sûr, nous bibliothécaires, rien ne nous oblige à aller jusque là, mais poussés par le refus que le savoir ne soit pas partagé par tous et le sentiment que la vie sans les livres est une injustice, nous rencontrons, hors les murs de la bibliothèque, hors du cadre de l'école, partenaire privilégié, dans les quartiers (PMI, Bibliothèques de rue), des familles. Les parents s'étonnent, s'enthousiasment, devant l'appétit pour les histoires de leurs enfants. Là, ils souhaitent s'associer à cette



transmission ; là ils deviennent demandeurs pour eux-mêmes... et là nous ne pouvons qu'aller de l'avant, inventant de nouvelles actions pour répondre aux attentes de tous ceux qui entourent les plus jeunes.

Ainsi, avec les médiateurs des différentes bibliothèques, il nous a paru inévitable de rencontrer aussi les non-lecteurs participant aux cours d'alphabétisation. Ces parents non alphabétisés dans leur propre langue, nous les avons croisés, à la PMI, à l'école, en Bibliothèques de rue. Dans les cours d'alphabétisation, nous leur lisons des histoires, nous leur présentons de beaux documents, cherchant à susciter un intérêt nouveau pour leur apprentissage : une lecture gratuite, que les formateurs ne cherchent pas à réinvestir.

Ainsi, avec un certain nombre de responsables culturels, il nous a paru indispensable de ne pas écarter les jeunes en échec scolaire du monde de la culture. Aux Mureaux, à des élèves de Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), des pré-ados en difficultés comportementales ou intellectuelles, on redonne le goût de lire et d'apprendre en leur permettant d'exercer une utilité sociale : faire la lecture aux plus petits. On leur permet de reprendre un parcours de lecteur jamais entamé par la lecture d'albums pour bébés et de progresser à leur rythme.

Tous les projets de bibliothèque hors-murs mis ensuite en place ont adopté le principe de la lecture individuelle en toute liberté pour respecter le parcours de chacun.

Dans les quatre communes où les bibliothèques de rue se font maintenant de manière régulière, les bibliothécaires ou animateurs rejoignent les enfants là où ils sont, dehors et en priorité dans les quartiers où les familles n'ont pas une fréquentation naturelle des livres et des bibliothèques. De lectures partagées entre un adulte et un enfant, à des lectures entre enfants, même hésitantes faute de pratique ou de savoir-faire, à des lectures pour des plus grands qui ont généralement dépassé l'âge de destination des livres utilisés, chacun trouve à tout moment quelqu'un de disponible pour lui lire une histoire, ou en écouter, ou feuilleter les pages, ou regarder simplement les images.

Comme dans les projets lecture et petite enfance, ces séances de bibliothèques hors-murs sont des actions qui s'inscrivent dans la durée, destinées prioritairement à une population éloignée de l'écrit, des actions de partage culturel où chacun avance à son rythme et qui s'inscrivent toutes dans un projet global visant à favoriser mixité et transmission culturelle, et privilégiant les jeunes pour qu'ils puissent à la fois réussir dans la vie et réussir leur vie.



Anthony Browne, *J'aime les livres*, Kaléidoscope.

En prison

Propos recueillis par Joëlle Turin

Edith Bargès, bibliothécaire, longtemps responsable de la bibliothèque municipale de Saint-Michel sur-Orge (91), intervient depuis quinze ans à la Maison d'Arrêt de Fleury-Mérogis où elle assure des ateliers de poésie et de lecture. Elle explique comment l'association "Lire c'est vivre" a pensé ces projets d'animation et de formation pour les détenus, quels en sont les objectifs et les modalités

Dans un lieu aussi particulier qu'un centre de détention, la bibliothèque n'apparaît pas comme un seul conservatoire des livres, mais bien plutôt comme un lieu de ressources aux multiples supports et comme un espace virtuel non cloisonné par les murs du local et du centre puisqu'il ouvre sur le monde en proposant de nombreux produits culturels et des informations sans limites. Ici en effet s'entrecroisent livres et imprimés, cédéroms, vidéos et cassettes audio-visuelles qui permettent un vrai réseau de circulation de toutes sortes de textes, écrits, documents, informations.

Apprendre le métier

Ces bibliothèques – huit en tout – sont implantées à Fleury depuis 1986. Elles sont gérées par quatre bénévoles, cinq salariés venant de l'extérieur et une équipe de quinze détenus intéressés par ce travail et qui participent chaque mois à une journée de formation pour apprendre le métier, d'une part, et d'autre part pour réfléchir, avec des intervenants extérieurs spécialistes de certains thèmes et sujets, à des questions très ouvertes traitées dans les perspectives les plus diverses. Par exemple, l'éditeur Delpire est venu parler des problèmes de l'édition, Pascal Bonafoux, professeur d'histoire de l'art à Saint-Denis a fait un exposé sur l'autoportrait, ou encore Xavier Lameyre, magistrat, a réfléchi avec eux sur la nouvelle loi pénitentiaire et sur l'éthique du métier de magistrat. Ces rencontres permettent auxiliaires à la fois d'entendre des discours différents de ceux rencontrés généralement à l'intérieur de l'établissement et aussi de parvenir à se situer dans un rôle qui n'est pas évident, quand on appartient du coup à la fois au monde de l'administration et à celui de la détention.

Choisir ensemble

Ouvertes tous les jours, ces bibliothèques accueillent des groupes de 10 à 14 personnes qui peuvent discuter, lire sur place ou emprunter des livres. Si le travail des bibliothécaires est sensiblement le même qu'à l'extérieur, il nécessite une disponibilité bien particulière dans la mesure où le public est constamment avide de conseils de choix ou de discussions autour d'un livre, d'une question ou d'un auteur. Ce besoin de partage de parole a exigé, d'une certaine façon, la construction d'itinéraires, de pratiques particulières, d'objets singuliers qui dépassent les habitudes consensuelles. Si au départ l'idée de reproduire le fonctionnement des bibliothèques extérieures a pu conduire à consacrer beaucoup de temps et de présence à la constitution des fonds, au travail interne de cotation et de catalogage, le public a vite conduit les bibliothécaires à revoir leurs idées. La constitution des fonds s'est désormais faite en tenant davantage compte des livres demandés sans doute par goût et aussi par nécessité. L'incarcération crée des situations telles que les gens, repliés sur eux-mêmes, souvent esseulés, s'interrogent beaucoup.

Questionner

Ainsi, les textes parlant de religion ou de philosophie sont-ils très souvent demandés parce qu'ils interpellent et que la spiritualité donne des réponses à des interrogations personnelles. Ainsi les romans dont les personnages ont des vies souvent cahotées et qui affrontent des situations assez analogues aux leurs font-ils aussi partie des rayons parce qu'ils leur permettent d'aborder, par le biais d'une histoire qui pourrait être leur histoire, des questions difficiles à analyser tout seuls et qui les renvoient à eux-mêmes. La lecture en prison ne se résume pas à un simple passe-temps qui consisterait à effleurer à peine des éléments qui vous occuperaient le temps et l'esprit. La lecture telle que les détenus la pratiquent relève d'un besoin d'être pris, absorbé, capté par quelque chose qui remplace le vide de l'environnement. Et il n'est pas rare que des non-lecteurs découvrent ici un intérêt pour les livres qu'ils n'auraient jamais pu imaginer.

Discuter

Mais si l'on sait bien que la lecture est avant tout une activité individuelle, privée, on n'oublie pas pour autant qu'elle est aussi un lieu d'échange et de partage, une source d'enrichissement et un creuset d'intégration. Si on lit pour soi et seul dans un premier temps, le besoin de parole et d'échange se manifeste très vite. D'où l'idée de proposer des confrontations, des échanges sous forme de

cercles de lecture ou ateliers de poésie. Ce sont des réunions hebdomadaires d'une petite quinzaine de personnes dont le déroulement est presque toujours identique. Edith Bargès, qui anime régulièrement ces moments, procède à une discussion préalable qui va déterminer le sujet, l'œuvre, l'auteur ou le thème qu'on retiendra. Pendant les deux ou trois séances qui suivent, tout le monde lit le même texte ou une œuvre d'un même auteur, sur place et le plus souvent à haute voix, en raison de l'hétérogénéité des groupes. Les textes sont donc suffisamment entendus pour pouvoir se prêter à une discussion.

L'auteur américain Russel Banks a donné lieu à de nombreuses séances et questions, à la fois sans doute par la proximité de ses personnages et par l'aspect initiatique des histoires. Edith décrit l'engouement pour le jeune héros de *Continents à la dérive*, sympathique mais affublé de tous les défauts. Il boit, il fume, il trompe sa femme, provoque des scandales, cherche refuge dans une sexualité débridée puis dans la drogue tout en menant des réflexions qui le rendent humain, le transcendent, le rendent pur, presque rayonnant. Pierre Furlan, le traducteur et surtout ami de l'écrivain est ensuite venu parler avec le groupe, permettant de nourrir encore ce passionnant parcours à travers un auteur, lu de près.

La lecture de Toni Morrison, avec toutes les questions relatives à la liberté et à l'esclavage, a provoqué beaucoup d'enthousiasme et quand Anne Kéké-Dika, une jeune universitaire qui a fait sa thèse sur l'auteur est venue à Fleury, elle a dit sa surprise de trouver là une curiosité, un intérêt et une participation active des détenus comme elle n'en a jamais connu avec ses étudiants.

Et c'est à l'issue d'un cycle autour de l'œuvre d'Antonio Tabucchi qui s'est terminé sur une rencontre avec son traducteur, Bernard Comment, qu'un détenu a dit combien la lecture était quelque chose d'important à Fleury, un vrai défi à l'assoupissement, au danger de sombrer dans la passivité, dans l'appauvrissement de l'imaginaire et de l'esprit. Parce que la lecture est un centre où l'on s'essaye à des textes qui parfois dépassent les uns ou les autres mais où chacun apporte son point de vue, sa perception des choses, son interprétation.

Lire les poètes

Si les thèmes développés par les auteurs ou les personnages les intéressent, les détenus aiment aussi parler de la qualité de la langue à laquelle ils ne restent pas insensibles, d'autant que la lecture à haute-voix en souligne le rythme, la musique, les tonalités, tout en aidant le sens à émerger. Les ateliers de poésie permettent de travailler les textes à

plusieurs reprises et d'arriver à leur donner vie, en les partageant. La proximité du texte poétique les touche particulièrement, ils disent combien ces textes semblent faits à leur intention, combien ils s'y reconnaissent dans des sentiments d'une profondeur que seule une parole poétique arrive à traduire, parce que les textes sont courts, condensés en quelques vers, quelques lignes qui disent l'essentiel et dont l'écoute allie le plaisir esthétique d'entendre le rythme, la musique et l'intonation d'une voix à la satisfaction de comprendre et de participer activement.

Edith n'hésite pas à proposer un répertoire extrêmement varié allant du poète mystique turc du XII^e siècle Yunus Emrè à René Char ou Jacques Roubaud, en passant par un poète chinois du VIII^e siècle, Li Po, et le poète libanais Fouad El-Etr dont la poésie amoureuse a fait vibrer les cœurs. Plus immédiate, la poésie touche la sensibilité, éveille des choses et donne une jouissance esthétique presque matérielle.

Chaque atelier de lecture (poésie ou texte narratif) donne lieu à une lecture publique, un spectacle avec des intermèdes musicaux auquel sont conviés d'autres détenus. Ils aboutissent aussi à des écrits de leurs impressions, de leurs approches, de leurs analyses qui sont proposés à la revue *Liralombre*. L'atelier qui a produit le plus d'écrits est celui de la lecture du texte de Kafka, *La lettre au père* dont les textes paraîtront dans le numéro 21 de la revue.

Essentielles, indispensables, donc, ces activités de lecture, ces bibliothèques et ces livres qui dérangent, questionnent, éclairent ou ravivent des émotions, des désirs, des envies. Elles ne sont pas réservées aux adultes de la maison d'arrêt. Dans le même souci d'ouvrir à tous d'autres horizons que celui cerné par les murs, l'association "Lire c'est vivre" a demandé à des lectrices d'A.C.C.E.S. de venir lire aux bébés qui restent en prison avec leur maman jusqu'à dix-huit mois. Ces animations se déroulent dans la nursery, les mamans sont toujours là et les discussions vont bon train.

La lecture retrouve sans doute son vrai sens en prison. Plus que jamais elle aide à se retrouver, à se structurer grâce à ce que chacun peut y reconnaître et y apprendre de lui-même. Quand les lecteurs de Fleury fouillent et approfondissent les personnages dont ils lisent les histoires, quand ils cherchent à comprendre les raisons de tel ou tel comportement, à savoir les causes de telle ou telle situation, ils apprennent à travers les livres à mieux appréhender la réalité et leur propre histoire, prennent de la distance, de la hauteur et acquièrent une autre vision des choses, une autre perception du monde.

Lectures d'enfance

"L'idée de raconter mes premières lectures me plaît"

Jean Starobinski

A. Lobel,
Hulul,
L'école
des loisirs.



Je me souviens que mon père me racontait l'histoire de Haiwatha, d'après une traduction russe de Lonfellow. D'autres héros étaient Gédéon (le brave canard français) et le singe Anatole de Benjamin Rabier. J'ai beaucoup aimé aussi l'histoire de Valentin et Ourson. Par qui ? Une adaptation de conte ou de chanson de geste racontant les aventures d'amis héroïques. Perrault et D'Aulnoy étaient très présents. Mais les illustrations belles et sinistres des contes d'Andersen me faisaient peur. Un livre, plus tard, m'a captivé, sans doute idiot, le *Tout est dans tout* qui était un pot-pourri de courts récits, de science élémentaire, de recettes de cuisine.

À plat ventre, je me souviens du rayon de la bibliothèque où se trouvaient ces beaux livres rouges, et de la vieille libraire russe à mitaines, qui se chauffait les doigts près du poêle à bois sur lequel elle mettait des poires. Il a dû se former bien des associations de sentiments et d'idées à ce moment. Voilà le canevas de mes souvenirs, mais je crains que ma mémoire ne soit réduite à ce canevas. Ah ! j'oubliais que quand j'ai eu dix ou onze ans m'a été offert par ma mère l'entier *Cabinet des Fées* (41 volumes) de Madame d'Aulnoy. Est-ce la source de mon dix-huitièmisme ? Je dirais oui. Les gravures de Moreau-le-Jeune y ont beaucoup contribué. Ce n'était cependant plus tout à fait l'enfance.

Jean Starobinski est membre de l'Institut de France. Ses livres sur Rousseau, Montaigne, Portrait de l'artiste en saltimbanque et sur la création poétique contemporaine, ses essais sur l'art du XVIII^e sont devenus des classiques. Son expérience de médecin et psychiatre clinicien lui a fait aborder divers thèmes sur la mélancolie, sur Freud, sur le langage.

Jean Starobinski. *L'œil vivant*. 1999. Gallimard
La relation critique. 2001. Gallimard
Deux ouvrages sur la critique.

“J’ai pris l’habitude de raconter mes histoires grecques à mon petit fils”

Jean-Pierre Vernant

Les seules histoires que j’ai entendues quand j’étais petit étaient celles que me racontaient mes oncles sur leur Guerre de 14-18. Je les écoutais avec passion et curiosité et ces récits ont vraiment marqué mon enfance. C’étaient des récits terribles et burlesques à la fois puisqu’ils parlaient de guerres terribles mais qu’ils étaient faits sur un mode humoristique. Toute ma jeunesse et mon adolescence se sont déroulées sous le signe de la guerre, mon père a été tué.

J’ai compris que tout le savoir qu’on apprenait n’était pas uniquement transmis à l’école et dans les livres. Il y a bien des canaux institutionnels essentiels, mais il y a aussi une transmission d’une génération à une autre alors que les choses changent entre temps, que les sociétés ne restent pas immobiles et que les mêmes histoires se racontent et se comprennent différemment.

Les générations sont semblables à des vagues qui se succèdent et chacune vit avec ses espoirs et ses croyances. Il est difficile de faire comprendre à une génération l’expérience de la précédente. Les poilus dans la boue, le froid ou le soleil savaient qu’il n’était pas possible de transmettre ce qu’ils vivaient, comme les prisonniers des camps de concentration ne pouvaient pas en parler. Les obstacles tiennent à la nature des choses.

Une autre forme de transmission tient à notre façon d’être, de nous comporter, notre maintien, les manières de politesse et d’accueil.

Je pense à une étude qui m’a beaucoup marqué et qui portait sur les techniques du corps de l’anthropologue Marcel Mauss. Il montre combien les démarches et les tenues modelées par les sociétés sont des faits culturels et non de nature. Il parle d’une cérémonie britannique de décoration d’un régiment à laquelle il a participé pendant la Guerre de 14 en tant qu’interprète. Pour honorer l’unité, on l’avait fait défiler sur une musique mili-

taire française et cela s’est révélé impossible : leur style de marche n’était pas le même.

C’est ce qu’on appelle “les manières”. Les Grecs étaient convaincus de cela. À la façon dont une personne se présente, on voit d’emblée si c’est quelqu’un de bien, un homme de qualité ou non. C’est une chose fondamentale et qui a quelque chose à voir avec le respect d’autrui, l’attention qu’on porte à autrui, l’accueil d’autrui. Il est important d’avoir la réserve suffisante pour ne pas se mettre en avant, il faut savoir se taire. Ce sont là des choses qu’on transmet à nos enfants.

Autrefois il y avait les bonnes manières, une espèce de morale apprise avec le corps à laquelle s’ajoutaient des récits et cela pour des raisons doubles. Il y avait une stabilité dans les traditions d’une génération à l’autre. Dans les campagnes, les grands parents élevaient les jeunes enfants, une

vraie continuité
s’établissait



Marie-Claire
Bruley et Lya
Tourn, Philippe
Dumas,
Enfantines,
L’école des
loisirs.

entre
deux gé-
nérations
pourtant
séparées par une autre. Les veillées et les histoires racontées dans les patelins par des gens qui étaient des conteurs contribuaient à cette continuité.

C’est la raison pour laquelle quand j’ai eu mon petit-fils, alors que j’étais professeur et disposais donc de pas mal de vacances, je lui apprenais quand il avait huit-douze ans aussi bien le vélo, la natation, la plongée, les techniques du corps, la

marche, et comment se débrouiller. Et le soir, j’ai pris l’habitude, parce qu’il ne voulait jamais se coucher, de lui raconter mes histoires grecques, comme elles me venaient, un peu à la façon des contes de fées en suivant le fil du récit dans sa tension dramatique. Pourquoi ?

Les mythes sont des récits venus du fond des âges et que pendant des siècles tous les hommes grecs apprenaient par cœur au gymnase. Il s’agissait de leur passé. Si on ne connaissait pas cela, on ne savait rien. Comme je passais mon temps avec ces Grecs, je me disais qu’en essayant par l’analyse du discours mythique de trouver un sens différent derrière le récit, je laissais de côté le charme, la gestuelle, les intonations et que, pour moi qui estimais qu’il y avait dans la culture grecque une façon de penser le monde, de se situer par rapport au monde, une façon différente de se penser, je pouvais en racontant ces mythes à mon petit-fils lui donner un écho de cette façon d’être, de vouloir, de sentir, d’accepter le monde tel qu’il est, avec le tragique irrécusable qu’il comporte et tout en acceptant la mort. C’est peut-être une forme de limitation de la douleur, il est important d’accepter la mort sans récrimination, en se demandant au nom de quoi nous nous sentirions le droit de protester. Nous n’avons aucune raison de penser que le monde nous est soumis, dominer la nature est une idée folle. Mais il faut savoir que le monde est beau, qu’il comporte quelque chose de l’ordre du divin et c’est cela qui nous donne la capacité de supporter le malheur, parce que quelque chose brille, qui dépasse ces difficultés, qui a un éclat. Je voulais faire sentir cela à mon petit-fils à travers des histoires au côté burlesque, pleines d’absurdité, de miraculeux, de non familier et j’étais persuadé que ça ne pouvait pas lui faire de mal.

Depuis, je raconte en public pour des enfants et, récemment, je suis allé au théâtre de Montreuil raconter Ulysse. Naturellement, j’ai l’illusion et l’intention qu’en racontant cela je ne me contente pas de captiver leur esprit, mais que ça va les marquer, y compris dans la vie qui les attend et que rien n’est perdu. Il n’y a pas de morale explicite, mais elle est dans le texte, dans le pli que le texte imprime et qui fait qu’on sent que la générosité, c’est bien, et que la brutalité, c’est affreux.

Odile Gandon,
*Dictionnaire
de la mythologie
grecque et latine*,
Livres de poche.

C’est une prise de conscience de certaines valeurs. Les Grecs construisent le cheval de Troie, c’est bien, mais quand ils massacrent, on sait que ça va leur retomber sur le nez.

Dans le livre que j’ai fait paraître à la demande de mon éditeur, *L’univers, les dieux, les hommes* j’ai choisi une des versions de tous ces mythes parmi d’autres, je l’ai interprétée et j’ai glissé dans mon interprétation un peu de la philosophie de ces récits. Pour faire le livre, j’ai parlé devant un enregistreur comme si je racontais oralement et c’est quelqu’un qui les a transcrits pour moi. Je tenais à leur laisser la forme orale, allégée et à éviter les répétitions. Je voulais que la voix qui, autrefois, s’adressait aux auditeurs grecs, se fasse entendre de nouveau aux lecteurs d’aujourd’hui.

Jean-Pierre Vernant est professeur honoraire au Collège de France.
Spécialiste de la Grèce ancienne, il a beaucoup écrit sur les mythes.

Mythe et tragédie en Grèce. 2 vol. La Découverte
Edipe et ses mythes. 2001. Complexe
L’univers ; les dieux, les hommes. 1999. Seuil



“Le bleu qui n’a pas fait du noir”

Paul Denis

La lecture pour l’enfant est –entre autres– un moyen de reprendre la pensée des adultes, de confronter leurs paroles à leurs traces. L’écriture est d’abord une parole transcrite. L’un de mes grands-pères a été à la fois peintre et auteur de textes sur l’art dont j’ai été, assez tôt, un lecteur curieux, habité d’un intérêt admiratif, non dénué pourtant d’une certaine méfiance. Je pense, avec le temps, avoir été à peu de choses près un lecteur exhaustif de ses écrits, confrontant volontiers ses théories et sa peinture. Les racines de cette méfiance critique sont anciennes. Elles se sont implantées en moi quelques mois avant que je n’apprenne à lire. Je regardais “mon” grand-père exécuter un portrait de ma mère, fasciné sans doute par l’apparition d’un visage sur la toile et attentif aux événements soulevés par les brosses. “Pourquoi mets-tu du bleu dans les cheveux de maman alors qu’ils sont noirs ?” La réponse malicieuse, version picturale du “c’est pour te faire parler” infligé aux enfants à l’âge des “pourquoi ?” fut celle-ci : “Parce qu’en séchant, ça fera du noir.” Plus d’un demi-siècle s’est écoulé, la peinture est

sèche et sempiternellement bleue, je ne peux passer devant ce tableau sans vérifier que ce bleu est toujours bleu, et je n’aime pas ce portrait. La mort de ce grand-père, l’année suivante, m’a privé d’une discussion avec lui et c’est avec ses théories que je me suis expliqué.

“Un tableau, avant d’être un cheval de bataille, une femme nue ou une anecdote quelconque est d’abord une surface plane recouverte de couleurs en un certain ordre assemblées.” L’arbitraire du bleu dans ses cheveux noirs de jais trouvait là une explication partielle et la série d’aphorismes qui suivaient apportaient aussi de vagues et incomplètes justifications. “L’art est la sanctification de la nature, l’équivalent passionné d’une sensation reçue.” Le mensonge sur le bleu qui n’a pas “fait du noir” en séchant était-il consubstantiel à la peinture, la sanctification de la nature exige-t-elle un pieux mensonge ? Et la passion fait-elle mentir la sensation ? Je suis devenu, après un parcours improbable, un lecteur circonspect de la théorie psychanalytique, attentif à ses rapports avec la clinique et je me méfie grandement de ceux qui sont artistes en théorie...

Paul Denis est psychanalyste, membre de la Société psychanalytique de Paris, Directeur de La Revue française de psychanalyse.



Maurice Denis,
La cabine de bain,
Collection
particulière.

“Les livres qu’on a aimés dans l’enfance sont en quelque sorte les signes de notre destin”

Jean-Baptiste Parra

Je me demande souvent pourquoi, sur mon chemin, je croise des gens qui lisent et des gens qui ne lisent pas. Lire est pour moi une pratique indispensable au processus d’humanisation, et il n’existe pas de fatalité sociale.

Un enfant a besoin d’histoires

J’ai vécu mon enfance dans un milieu sans livres, parce que mes parents étaient des travailleurs immigrés venus d’Italie, qu’ils savaient peu lire et mal écrire, et c’est d’ailleurs moi qui ai appris à lire à ma mère.

Le temps de l’apprentissage de la lecture s’est passé sans problème dans le sens où il n’y avait pas de livres à la maison susceptibles d’entrer en concurrence avec ceux de l’école et par chance rien d’autre incluant des histoires, comme les films, les dessins animés, la télévision. Or un enfant a besoin d’histoires. L’enfant que j’étais s’est donc débrouillé pour les trouver, et ce fut dans les livres.

Il restait aussi à trouver d’autres livres que ceux donnés par l’école. Ma mère faisait des ménages dans les quartiers bourgeois de Paris et comme elle avait différents employeurs, elle leur demandait à tous comme étrennes des livres pour moi. C’est ainsi que dès huit ans, j’ai lu des adaptations de Shakespeare, des mythes, des légendes.

Des images qui me façonnaient intérieurement

Vers neuf ans, j’ai fait une découverte qui m’a profondément marqué ; c’était la présence d’une bibliothèque où je pouvais, gratuitement, emprunter des livres. J’y étais fourré tous les jeudis. Je lisais tout et n’importe quoi, j’étais très expérimentateur : les documentaires, les bandes dessinées, les romans d’aventure, les dictionnaires, tout y passait. Il ne me semble pas grave d’avoir pu lire des choses sans intérêt. L’important est

d’avoir lu, jusqu’au jour où les livres se sont singularisés à cause de la qualité des textes eux-mêmes à laquelle j’étais sans doute devenu sensible et aussi en raison de mon degré de maturation. Un tri s’est imposé, les choses se sont affinées, ce n’était plus seulement l’histoire qui comptait mais la manière dont elle était racontée. Je lisais avec une lampe de poche sous ma couverture ces grands textes que j’ai aimés, de Stevenson à Dickens, en passant par Conan Doyle, Maupassant, Flaubert et Du Bellay...

Ce qui comptait pour moi à l’époque, c’était l’histoire, l’imaginaire, une entrée dans l’abstraction qui tout à coup me révélait un monde d’images très fortes, qui accédaient très vite au statut de symboles, qui devenaient structurantes, me façonnaient intérieurement. Cela fait une grande différence avec les images visuelles qui laissent peu de place à l’imaginaire, où le mystère est éventé et qui ne nécessitent pas un travail de visualisation intérieure. Un bon exemple pour illustrer ce que je dis, c’est ce que j’ai ressenti devant le film d’Ettore Scola dont le personnage est une femme laide s’éprenant d’un jeune officier. Dans le roman, on ne voit pas combien elle est laide, même si le principe de la laideur est puissant. Dans le film, la laideur s’incarne et perd de sa puissance. Quand on lit se crée un rapport d’interaction extrêmement fort qui est affaibli par l’image imposée.

Le plaisir a toujours un aspect mystérieux

Au début du lycée et à la fin du collège, j’ai lu des lectures plus sérieuses. Les grands poètes du XIX^e siècle m’ont fasciné, j’ai voulu lire aussi les biographies des poètes et certaines œuvres avec des choses plus ou moins accessibles. Mais je pense qu’on n’a pas besoin de comprendre pour aimer. Ainsi j’ai lu la biographie de Verlaine, et ses poèmes, j’ai lu celle de Rimbaud, et ses poèmes aussi et je ne comprenais rien, mais cela me magnétisait. La part de mystère qui m’intriguait ne nécessitait pas que le sens soit élucidé et je dirais même que le charme agissait grâce à l’équilibre entre ce que je comprenais et ce que je ne comprenais pas. Le plaisir a toujours un aspect mystérieux. Il y faut des lectures bien maîtrisées et une part d’énigme qui résiste.

C’est ce qu’on éprouve toujours pour les contes. Ils proposent au moins deux niveaux de compréhension : un niveau intelligible pour soi, et un niveau autre, plus profond, dans les structures, dans les images récurrentes qui agissent puissamment.

Les livres qu'on a aimés dans l'enfance sont en quelque sorte des signes de notre destin, ils sont comme les négatifs d'un portrait de nous-mêmes que le temps se chargera de développer.

Ainsi, quand j'ai eu dix ans, j'ai découvert *Le Grand Meaulnes*, d'Alain Fournier. Je l'ai lu quinze fois d'affilée sans pouvoir dire pourquoi, peut-être en raison de la structure même du livre et en raison de ce personnage qui n'a pas de parents et qui constitue le fantasme absolu de celui qui a des parents. J'ai éprouvé la même fascination pour *Sans famille*, d'Hector Malot. On se rêve orphelin, on nourrit son fantasme d'être sans parents, de les effacer et c'est un régal de trouver des héros qui n'ont ni père ni mère. Cela crée une situation objective dans l'ordre de la fiction et permet de vivre intérieurement et pleinement quelque chose qui est impossible dans l'ordre du réel. Cela ménage une alternative dans la vie intérieure et assure un équilibre par compensation.

Un moment affectif fort

Un autre aspect que j'ai envie d'envisager, c'est que la lecture n'est plus aujourd'hui quelque chose d'acquis quels que soient les milieux sociaux. Chez moi, il n'y avait rien de programmé et pas de discours théorique sur le bien-fondé de la lecture, mais une chose était sacrée pour mon fils, c'était la lecture que je lui faisais le soir et le week-end, en feuilleteurs et sur trois ou quatre mois. Je lisais régulièrement et de plus en plus, lui-même lisait peu. Ce n'était pas un lecteur, mais il adorait écouter. C'est un moment affectif très fort que de partager une histoire.

À neuf ans, un jour il est venu dans mon bureau et m'a pris le livre de Kafka, *La Métamorphose*. Il s'est sevré tout seul, il n'a plus voulu que je lui lise quoi que ce soit. J'ai compris qu'il voulait affronter et vivre tout seul l'angoisse de savoir si Grégoire allait retrouver sa forme humaine et la tension qui allait avec. Ce fut un déclin, une étape.

On a toujours besoin qu'on nous lise

Sur les difficultés à lire, j'élaborerai deux hypothèses : ce qui importe dans un livre qu'on lit, ce n'est pas le sujet trop dur ou difficile, c'est le niveau de langue. Les histoires racontées par Dickens ne sont pas forcément dures, c'est le niveau de langue qui l'est, plein de sous-entendus, alors que Kafka me semble plus accessible, plus nu.

Il faut aujourd'hui par tous les moyens et dans tous les lieux faire de la lecture aux gamins pendant toute l'école primaire parce qu'on a tendance à considérer que sachant lire, on n'a plus besoin qu'on nous lise. Il n'y a pas de lien de cause à effet entre la pratique et la maîtrise. Il faut laisser les enfants se sevrer eux-mêmes. Les histoires ne sont pas uniquement ce qui compte dans le plaisir de la lecture. Il y a autre chose qui passe et que nous intégrons, c'est la langue, avec son ordre, sa structure qui nous aide aussi à nous structurer. Quelque chose s'affirme dans notre âme, le psychisme a besoin de mots. Comment expliquer, comme j'ai pu le constater, que *La Chartreuse de Parme* soit accessible à voix haute et pas seul ? Il y a la voix, le fait que le lecteur peut faire une parenthèse, revenir. Non seulement celui qui écoute accède à ce texte qu'il n'aurait peut-être pas lu tout seul, mais en plus il accède au fait de savoir comment on le lit, sans compter qu'il devient plus facile à mémoriser. J'ai vu après plusieurs séances de lectures de poésie les langues se délier tout à coup. La lecture à voix haute éclaircit le texte, lui donne vie et montre bien qu'on ne lit bien que ce qu'on comprend bien. Je me souviens de lectures de poésie à la prison de Saintes : presque tous les détenus écrivaient ensuite. Dans ces situations où l'intégrité psychique est mise à l'épreuve, la poésie leur a permis de reconstituer quelque chose par la parole. La poésie est l'expression de la beauté du langage, ce que la langue est capable de faire de plus beau et quand on se sent menacé dans son être, peut-être que le plus précieux du langage permet de retrouver intégrité et dignité. Quand la langue est portée à un état d'incandescence, elle dit les sentiments par le biais des métaphores et des images, jamais directement.

Les lectures laissent un dépôt énorme et insoupçonné, contrairement à l'image télévisuelle qui donne seulement des réflexes, des recettes, et qui formate. Les livres aident à verbaliser et à se connaître. Combien de fois les gens ont du bonheur à entendre exprimer ce qu'ils ressentent mais ne savent pas dire. L'écoute permet une relative maîtrise dans l'entendement du langage.

Par exemple, je n'ai pas lu la comtesse de Ségur étant enfant. Je l'ai découverte plus tard et j'ai trouvé son œuvre phénoménale. Il y a du Sade et du Marx à la fois. La phrase est géniale, pas un bouton ne manque et la langue est comme une musique.

J.B. Parra, né en 1956, poète et critique d'art, est rédacteur en chef de la revue Europe.

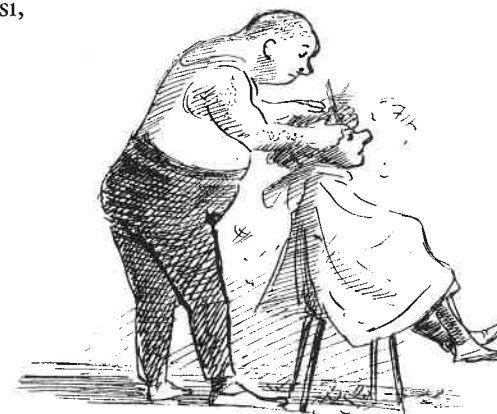
“Je me souviens de ces rayons au-dessus des lits où il n'y avait qu'à piocher”

François Place

Mon père était artiste peintre, ma mère institutrice et nous étions six enfants. À la maison, il y avait des rayonnages de livres, les livres de jeunesse de l'époque, surtout la Bibliothèque rose et la Bibliothèque verte. Je me souviens très bien de ces rayons qui étaient au-dessus des lits et où il n'y avait qu'à piocher.

Quelques albums, aussi, notamment ceux du Père Castor. Un des premiers livres qui m'a vraiment fait rêver, c'est celui de Paul Émile Victor, *Apoutsiak le petit esquimau* : une histoire fabuleuse, illustrée de dessins aux crayons de couleur d'une grande tendresse. On y partage le quotidien d'un enfant qui vit très très loin, dans le grand nord et, à travers ce quotidien, ce sont les mythes, les contes esquimaux qui sont racontés. Je me souviens des quatre soleils, du soleil qui est diffracté par la glace, de la chasse à l'ours, de ces choses-là.

Edward
Ardizzone,
T'im sauve Ginger,
Autrement
Jeunesse.



Vive le coiffeur

Ensuite j'ai lu des livres d'aventure, j'ai dévoré une série de la Bibliothèque verte, un agent secret qui s'appelait Langelot, et puis, pour avoir peur, des Bob Morane, des choses comme ça...

À la maison il y avait des illustrés “autorisés” et d'autres qui étaient mal vus. *Pilote*, *Tintin*, ça allait, mais les vilains illustrés brochés à trois francs six sous, genre *Rafale*, *Zembla* ou *Blek le roc*, tout cela était interdit. Heureusement, il y avait le coiffeur. J'étais content d'y aller. Je me précipitais sur ces illustrés interdits, “ça ne te dérange pas si je prends le monsieur avant toi”, “non, non, je suis pas pressé”. Forcément, quand on est en train de piloter un Spitfire et de dégommer une demi-douzaine de Messerschmitt malgré une aile en feu et

une blessure à l'épaule, on peut attendre un peu pour se faire couper les cheveux !

J'ai lu quelques grands classiques : Jules Verne, *Moby Dick* dans une version allégée, *L'Île au trésor*. J'allais souvent en bibliothèque. Là, j'étais pas mal porté vers les documentaires : je cherchais et lisais des documents sur les châteaux-forts, sur les bateaux, sur tout ce qui pouvait nourrir ma passion du dessin, des costumes et de l'histoire. J'ai passé pas mal d'heures en bibliothèque. Plus tard, j'ai beaucoup fréquenté les livres d'art pour aller regarder les peintures de Bruegel, les primitifs flamands, par amour du détail, pour tout ce que cela apporte comme narration.

Merci aux maîtres

La bibliothèque, c'était un choix personnel, pas spécialement une incitation de mes parents. Il y avait pas mal de livres à la maison, mes parents sont lecteurs, mes sœurs et frères aussi, et j'ai toujours aimé lire, sauf peut-être au moment de l'adolescence où je préférais dessiner ou jouer au ballon plutôt que lire des livres. Ensuite, c'est revenu bizarrement, parce que je n'ai pas une formation universitaire très

théorique, très charpentée ; je ne suis pas allé à l'université, j'ai quitté le lycée après un bac littéraire et ensuite j'ai fait une école d'arts graphiques, l'école Estienne à Paris. Par chance j'ai eu un professeur de français remarquable, épouse de Jean-Marie Domenach, ancien directeur de la revue *Esprit*. J'ai découvert, entre autres, les écrits de Roland Barthes, de Jean Baudrillard... Ce fut pour moi une véritable ouverture même si je ne comprenais pas tout, cela me donnait accès à d'autres pans du livre. Du coup, je lis toujours des essais pour continuer à me construire, pour mieux comprendre et aussi pour accéder à un minimum de théorie sur mon propre travail.

Je suis resté un grand consommateur de bibliothèque de prêt (vive la lecture publique ! et vive le prêt gratuit).

L'art de faire voyager

Chez moi, il y a un peu de tout, des romans, bien sûr, des BD, beaucoup de littérature policière

et de romans noirs, des livres d'art, des albums pour la jeunesse, des essais...

Je suis très attiré par la littérature de voyage. C'est la fête de l'événement quand même, la littérature de voyage. C'est toujours dans le mouvement, dans l'action, dans le changement, dans la rencontre de l'autre, dans les difficultés à surmonter, dans l'émerveillement, le dégoût. Ce sont des livres qui font sortir de soi, mais, paradoxalement, à force d'en lire, on finit par faire son propre voyage intérieur, cela renvoie à soi par tout un tas de miroirs. Les écrivains contemporains de littérature de voyage sont peut-être, finalement, davantage des ascètes que des aventuriers. Ce sont des gens qui digèrent pendant très longtemps leurs impressions, qui les distillent comme on distille le parfum d'une fleur, pour sortir quelque chose de très étonnant qui fait que quand on les lit, c'est comme si on parlait soi-même. On croit se laisser aller au fil du courant alors que tout est soigneusement reconstruit. Nicolas Bouvier a écrit son livre *L'Usage du monde*, presque quinze ans après son retour, et, malgré la perte de ses notes, son voyage reconstitué est presque plus vrai que nature, comme si l'imaginaire avait le pouvoir sur le réel, comme si l'imaginaire rendait le réel plus vaste.

Le pouvoir du langage et ses difficultés

Le langage reste le matériau le plus intéressant pour donner de l'élan, susciter l'image, évoquer des gens, des lieux, des choses, des émotions. Je crois au pouvoir de la parole, à sa capacité de nous toucher, au plaisir des histoires, à la mémoire des corps qu'elles font revivre, aux horizons qu'elles

ouvrent ou élargissent, aux légendes et à l'ailleurs qu'elles touchent ou effleurent et nous font sentir, aux mondes qu'elles permettent de créer.

Pourtant la lecture est une activité difficile. Pour les enfants, c'est un apprentissage qui peut être douloureux, et on n'a de plaisir à lire que si l'on parvient à "casser" cette résistance de la langue écrite. Et, même pour les adultes rompus à cet exercice, il y a toujours des pans entiers de la langue écrite qui restent presque inaccessibles. Il y a énormément de livres pour lesquels je ne suis pas du tout armé. Mais si on parvient à surmonter la difficulté, on découvre véritablement des nouveaux mondes, et on se les approprie, on se découvre soi-même un peu plus vaste. Une de mes plus fortes expériences, c'est la lecture de Rabelais. J'aimais surtout les histoires de Gargantua et de Pantagruel à cause des illustrations formidables de Gustave Doré. Et puis, un jour, François Bon m'a offert une édition qu'il avait fait paraître chez POL des textes de Rabelais dans leur langue d'origine, c'est-à-dire l'ancien français. L'originalité de la démarche de François Bon, c'est de proposer ces textes sans appareil de notes explicatives ou de traduction, mais de dire dans sa préface que cette langue est la nôtre, qu'elle nous vient de loin comme un vent de cave. Il précise que celui qui a le courage de se plonger dans le livre y trouvera une sorte de langue étrangère qu'il a autrefois pratiquée, et qui ne demande qu'à revenir par bribes. Et c'est vrai. Avec un peu de ténacité, on se retrouve à entendre une langue qui nous parle.

La lecture est ce qui nous permet d'habiter la langue, c'est-à-dire notre maison. Je dis souvent aux gamins dans les classes que les mots ne sont pas des choses qui s'ajoutent les unes aux autres pour les embêter (vocabulaire = dictionnaire) mais qu'ils sont ce qui permet d'effacer la buée sur les vitres, pour voir ce qui est derrière. Les mots servent à voir des images derrière qui nous parlent de façon plus précise. On a la chance d'avoir une langue extrêmement riche, foisonnante qui permet d'entrer dans beaucoup de nuances, beaucoup de détails. Il est dommage de ne pas en profiter, de ne pas être capable d'y goûter.

François Place est auteur et illustrateur.

Atlas des géographes d'Ozbag, 3 tomes, Gallimard

Les derniers géants, Casterman

Le vieux fou de dessin, Gallimard

La paternité et les livres : réflexions sur l'hospitalité de la lecture

Daniel Goldin

Très librement, Daniel Goldin livre ici quelques réflexions très personnelles sur la lecture puisées dans sa vie de famille et son expérience.

Qui est cet être étrange qui vient du plus profond et me procure un tel désarroi, et qui, faisant de moi un étranger dans le même temps m'accueille et m'offre son hospitalité ? Si ce n'était pas mon enfant, si ce n'était pas ma voix...

En liant images et souvenirs, j'explore l'association entre les livres et la paternité, ces paris sur la permanence.

La première rencontre

Beaucoup de gens m'ont parlé de l'intensité de la première rencontre avec un enfant, mais seul mon ami Mauricio Merino m'a parlé d'une expérience peut-être plus forte encore, mais sans doute moins flatteuse, qui accompagne cette première rencontre : le sentiment d'étrangeté.

Et il en fut bien ainsi. Lorsque je me dirigeai vers la salle d'accouchement, je compris soudain la singularité de la rencontre qui était sur le point de se produire. Pour la première fois de ma vie, avant même de connaître l'être que j'allais rencontrer, je pouvais être certain que cette rencontre inaugurerait une relation qui allait se poursuivre tout au long de la vie, et même au-delà.

Pourtant, quand j'ai tenu Gabriela dans mes bras, j'ai découvert que j'étais face à un être étrange, bien plus étrange qu'un inconnu puisque je ne pouvais pas même comprendre son langage – si l'on qualifie ainsi ses pleurs, ses gestes, ses gémissements. Comme des millions de parents avant et après moi, je me suis demandé : "Que veut-elle ? Qu'essaie-t-elle de dire ? Dit-elle quelque chose ?"

Tout était à construire, mais je devais déjà apprendre à communiquer avec elle. Mais était-ce seulement cela ?

La naissance est renaissance

Le plus simple aurait consisté à supposer que l'étrangère était l'enfant qui pleurait, gémissait ou souriait, et que dès que je connaîtrais ses façons d'exprimer ses désirs et ses souffrances, le problème serait résolu ou sur le point de l'être. Mais la question était bien plus complexe. Cette petite créature exerçait déjà son pouvoir sur moi. Dès le premier instant de la rencontre j'étais devenu moi-même un étranger.

La naissance d'un enfant est une renaissance, on revit, on se souvient, on régresse. S'il est incapable de survivre par lui-même, le nouveau-né a pourtant la force de déplacer l'adulte en un lieu d'où il peut considérer son propre passé et son futur de façon inédite. Il ne se reconnaît plus, il se reconnaît dans d'autres. Dans des gestes, des personnes, des événements oubliés ou incompris.

On va chercher un enfant et on se retrouve avec ses parents, et quand on va chercher ses parents on se retrouve soi-même à mi-chemin entre les générations, maillon dans une chaîne interminable qui plonge dans l'oubli. Et l'on découvre que l'on n'est qu'une image sujette à d'innombrables interprétations. Comme l'écriture.

On ignore tout

Qui n'a tenté de soigner des blessures anciennes et secrètes en ayant un enfant ? Qui n'a essayé de lui éviter peines ou souffrances inutiles ?

L'arrivée d'un enfant est chargée d'anxiétés et d'attentes. De ce que l'on veut faire avec lui et pour lui. Tout autant de ce que l'on veut lui épargner. C'est pourquoi tous les parents prennent tant soin de leurs gestes, de leurs actes, de leurs mots. Comme quand on achète un beau cahier de papier fin et délicat et que l'on s'apprête à en faire usage, non sans frayeur. Et c'est encore pire avec un enfant car on ignore si les choses demeureront ou si elles s'effaceront.

Réécrire sa propre histoire

Quel choc terrible quand on découvre que ses enfants se souviennent des choses que l'on eût aimé qu'ils effacent, et qu'ils oublient ces gestes dont on a tellement pris soin, ou encore qu'ils lisent les événements d'une toute autre façon, accablante ! On a beau faire de son mieux, on a beau s'appliquer, l'histoire que l'on construit avec un autre sera une autre histoire, celle de l'autre, et une occasion de réécrire sa propre histoire. Comme un texte que l'on publie sera pour chaque lecteur différent.

L'écriture m'assure de rester toujours en mouvement. Elle donne une nouvelle disponibilité au monde.

Ouvrir un espace

Avant la venue d'un enfant, ou par la suite, combien de fois lisons-nous à voix haute, chaque jour, pour quelqu'un d'autre ? Aujourd'hui l'image de la lecture à voix haute est associée à la vie familiale : on se représente un adulte avec un enfant sur les genoux. D'un bras il tient le livre, de l'autre il enlace l'enfant. Un cercle se forme, qui accueille une voix venant de loin, de très loin.

Le cercle est un refuge et une fenêtre. Lire avec l'autre c'est ouvrir un espace qui fracture le temps quotidien, qui apporte du calme, qui permet l'entrée du vent dans la chambre.

Fondamentalement, c'est aussi donner à l'autre le pouvoir d'être autre, en un double sens : différent de nous, différent de lui-même. Et nous sommes, et nous sommes en laissant être, en cessant d'être.

Des choix surprenants

Dans la relation entre les enfants et les livres l'autonomie se manifeste très tôt. Je pense par exemple au choix des livres. Tout adulte a des idées (souvent incertaines et contradictoires) quant aux livres qui seraient les plus appropriés pour les enfants. Les enfants en ont aussi (souvent beaucoup plus claires et moins contradictoires). Nous, les spécialistes, nous avons habituellement des idées plus ou moins fondées sur ce qui recueille leurs faveurs. Nous savons par exemple que les enfants aiment la qualité, les images claires, etc. Mais il y a toujours quelque chose de surprenant dans leurs choix. Et quand quelque chose de vraiment important se produit par la lecture, ce n'est pas l'enfant qui a choisi le livre, c'est le livre qui l'a choisi.

Seuls les parents qui rendent possible un libre accès aux livres connaissent l'expérience étonnante de voir leur enfant "choisi" par un livre, comme s'il accomplissait un dessein secret imprimé dans les pages. Comme par exemple lorsqu'un enfant veut revenir à de multiples reprises à un même texte. À la différence de l'adulte qui semble avide de nouveaux ouvrages, l'enfant aime faire retour aux mêmes livres, peut-être parce que face à la nouveauté du monde la répétition du texte offre de la sécurité, tandis que la nouveauté donne à l'adulte l'illusion d'un changement.

Mais quelles que soient notre compréhension intellectuelle ou notre empathie, la relecture du tex-

te qu'a choisi l'enfant peut tourner au cauchemar. Surtout quand on ne partage pas ses goûts.

Un expérience

Peut-être voulais-je éviter le cauchemar consistant à relire l'affreuse traduction d'un texte danois épouvantablement illustré qu'avait choisi Gabriela : pendant un temps j'ai abandonné la lecture de livres et j'ai commencé à raconter à ma fille des histoires que j'inventais, des récits précaires que j'improvisais à partir des vestiges d'histoires que j'avais presque oubliées. Rien ne m'a plus surpris que l'attention généreuse que ma fille prêtait à ces récits maladroits : je ne pouvais comprendre comment des histoires aussi anodines pouvaient lui plaire. C'est pourquoi un soir j'ai décidé de pousser l'expérience jusqu'à l'extrême.

J'ai commencé à introduire des mots bizarres dans le récit, sans aucun rapport avec l'histoire, et dont j'étais sûr qu'elle ignorait le sens. Chaque soir j'augmentais la quantité de mots étranges jusqu'à ce que ces récits ne soient plus que des ensembles absurdes de mots incompréhensibles pour elle comme pour tout adulte qui aurait écouté, moi compris. "L'hypoténuse hypostasait eucharistiquement des algorithmes circonflexes et vicaires".

Rien n'avait de sens, et le rythme même de mon récit était probablement une musique de pierres et de fers, car je m'arrêtais à chaque instant pour essayer de ne pas transgresser les seules règles que je m'étais imposées : que rien n'eût de sens, que le récit ne fût composé que de mots étranges et absurdes. À la fin de chaque récit je lui demandais s'il lui avait plu et si elle en voulait un autre. Tout le temps où j'ai poursuivi cette étrange cérémonie, la réponse fut la même : "Oui."

Que Gabriela emportait-elle dans son sommeil ? Quelles expériences de sens ? Que comprendre ? Que faisait-elle de ces récits ? Je l'ignore. Une voix contait sur un rythme heurté et pauvre un récit absurde mais elle dormait contente.

Longtemps après je me demande encore quel est le sens de cette étrange expérience, de ce secret entre nous qui renvoyait peut-être à un mystère impénétrable : la fascination pour la voix. Après tout c'est une voix, silencieuse si l'on veut, mais une voix tout de même, qui nous accueille dans les textes.

Questions

"Qui est cet être étrange qui vient du plus profond et me procure un tel désarroi, et qui, faisant de moi un étranger, dans le même temps m'accueille et

m'offre son hospitalité ?" Parle et écoute – semble-t-il me dire – : tu demeureras à condition que tu maintiennes toujours cette chaîne qui va et jamais ne revient. Tu seras étranger, et tu trouveras refuge là où revient cette voix qui te chasse de toi et qui t'accueille.

Jouer à vivre

Lorsque nous racontons des histoires aux enfants, sans doute leur offrons-nous un arsenal de personnages et de situations avec lesquels ils pourront jouer à vivre. Ce sont autant de parois pour construire des maisons, des villes, des avenues où habiter, par où passer. Mais plus encore que les parois, c'est peut-être le mortier grâce auquel les parois tiennent ensemble qui est l'essentiel, durant ces années.

Avant l'histoire, avant les personnages et les épisodes que nous pouvons conjuguer, il y a la voix dont nous ne savons jamais à qui elle appartient, d'où elle vient, à qui elle s'adresse, la voix qui s'évanouit lorsque elle apparaît et qui pourtant est tou-

jours là. Cette voix qui est et n'est pas la nôtre, et qui pour chacun est aussi singulière que ses empreintes digitales.

Rendre le monde hospitalier

L'horizon de la lecture n'est peut-être que cela : un horizon, une ligne fragile où le soleil se lève et se couche, où la clarté et la nuit naissent, meurent ou renaissent. Et nous sommes la nuit et le jour. L'étranger abandonné, et celui qui accueille et protège, et aussi la maison où cette rencontre a lieu. Et nous ne sommes rien de tout cela, nous cherchons une voix qui nous nomme et qui rende hospitalier ce territoire vaste et indifférent que nous appelons monde.

Daniel Goldin travaille au Fondo de Cultura Economica au Mexique, l'un des plus grands groupes éditoriaux d'Amérique latine. Il y a créé et dirige plusieurs collections, dont tout le secteur jeunesse et une collection intitulée "Espaces pour la lecture", ouvrages de référence sur la lecture. Il est aussi poète et c'est grâce à lui qu'A.C.C.E.S. entretient des rapports privilégiés avec le Mexique et l'Amérique latine.

Géraldine Richelson, Nicole Claveloux, *Qu'est-ce qu'un enfant ?* Harlin Quist.

