

# *l'éducateur*

*pédagogie freinet*



**La lecture aujourd'hui**

**n° 13**

15 mai 81

54<sup>e</sup> année

15 n<sup>os</sup> + 5 dossiers : 118 F

Etranger : 153 F



# SOMMAIRE

## n° 13

### ÉDITORIAL

Réalités de la lecture 1

### I - LECTURES, HORS DE L'ÉCOLE

— Des livres et des enfants à Auchan - *Nicole Ruellé* 2

— Presse des jeunes : le mauvais rêve - *Jacques Gonnet* 4

— Une bibliothèque en banlieue  
*Michèle Delcos, Pierrette Ferrandi* 6

— Editer pour la jeunesse : risque ou facilité ?  
*Jean-Pierre Ruellé interviewe Alain Glatigny* 8

— Editer pour la jeunesse : des choix différents  
*Enquête auprès des éditeurs* 10

**Actualités de *L'Éducateur*** 13

**Livres et revues** 20

### II - FAIRE VIVRE LA LECTURE

— La lecture au second degré - *Mauricette Raymond* 21

— Lecture et expression dramatique - *Germain Raoux* 22

— Et pourtant ils ne lisent pas - *Yves Parent* 24

### III - LIRE PAR PLAISIR

— Les enfants, les bandes dessinées et la lecture  
*Henri-Noël Lagrandeur* 27

— L'espace du livre : le point de vue des éditeurs  
*Enquête auprès des éditeurs* 28

— Pour le plaisir de lire (éloge de la lecture vagabonde)  
*Michel Barré* 29

— Equivoque sur le plaisir de lire - *Jean Fabre* 31

**La marmothèque grandit** 31

**Bibliographie** 32

Photos et illustrations : G. Loyer / Photimage : couverture, pp. 12, 25, 26 - Photo François Goalec : pp. 1, 29 - Jérôme : pp. 3, 5 - Jeannot Mourot : p. 5 - G. Raoux : pp. 22, 23 - H.-N. Lagrandeur : p. 27 - Y. Lefeuvre / Photimage : p. 32.

Adresse de la rédaction : *L'Éducateur*, I.C.E.M., B.P. 109.

Abonnements : P.E.M.F., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex. C.C.P. 1145-30 D Marseille. Prix de l'abonnement (15 numéros + 5 dossiers) : 118 F.



## RÉALITÉS DE LA LECTURE

Il est commun aujourd'hui d'entendre autour de nous ou de lire dans la presse : «En sixième, les enfants ne savent plus lire, un Français sur deux ne lit pas, la télé a tué la lecture, la langue française se perd...», etc. Et les augures de crier haro sur l'école publique et les enseignants.

Serions-nous devenus une nation d'analphabètes justement à l'époque où la chose imprimée est partout présente autour de nous ? En effet, les affiches s'étalent à profusion sur nos murs, les livres, les magazines, les journaux et les illustrés se multiplient dans les kiosques et les vitrines et jusque dans les supermarchés. La bande dessinée fait son entrée en force dans les bibliothèques. Nous sommes envahis par les prospectus publicitaires et les dépliants concernant des ouvrages vendus par correspondance. Jamais l'œil n'a été autant sollicité. Face à cette inflation d'écrit, comment réagit-on ? Nous semblons assister à une transformation radicale du phénomène lecture (François Richaudeau parle même de «mutation»). D'une part, la curiosité, le besoin professionnel nous amènent à lire toujours davantage, pour mieux nous informer, pour ne pas être à la traîne ; d'autre part, si nous devons lire de plus en plus vite, il est impossible de tout lire, et même de lire intégralement tout ce que nous désirons connaître. Il faut pour un lecteur véritable, adapter sans cesse son comportement au type d'écrit pour pouvoir en retenir la quintessence. Des techniques nouvelles ont été mises au point pour répondre à ces exigences. La lecture de l'image, soit statique (affiches, photos), soit en mouvement (télé, cinéma), mène à d'autres formes de lecture. Confrontés à cette évolution rapide, nous sommes souvent fort démunis car nous ne connaissons pas les techniques appropriées, nous réagissons de façon empirique, maladroite, nous lisons mal, avec de fréquents retours en arrière, nous perdons du temps en voulant en gagner, temps précieux que l'augmentation du temps de loisirs (augmentation réelle ou fictive) aurait pu permettre d'investir davantage dans la lecture. Trop d'abondance nuit, nous sommes à la fois trop et pas assez informés.

Et que dire de la lecture de romans ! Beaucoup de petits libraires ferment leurs portes, de nombreuses familles passent un temps considérable devant la télévision et investissent de moins en moins dans le livre et même dans l'écrit tout court. Certains n'ont à leur disposition qu'une autonomie réduite à une lecture utilitaire à court terme de modes d'emploi, imprimés, grands titres-choc de journaux. Tout se passe donc comme si on assistait au développement de deux processus inverses : le premier, fait de recherche accrue d'information qui mène à lire chaque jour davantage, le second, fait de recul devant la lecture. Dans ces deux cas, on parvient à une sorte de «déculturation» au sens littéraire du terme et à des types de lecture dont le plaisir semble sinon absent, du moins en voie de régression. Certes, la recherche de l'information, la satisfaction de la curiosité sont source d'un certain plaisir. Mais doit-on lire par plaisir ou pour le plaisir ? Nous ne pouvons pas bien sûr isoler le phénomène de la lecture du contexte socio-culturel actuel et nous ne pouvons pas oublier la part plus que modeste faite par nos gouvernants à l'éducation et à la culture. Nous ne pouvons pas mener ici une étude sociologique mais ce constat peu optimiste nous amène à nous demander comment il est encore possible de faciliter pour les enfants, les jeunes, l'accès à la lecture, à toutes les formes de lecture.

Pour essayer de répondre à ces questions (on peut certainement s'en poser beaucoup d'autres), nous avons pris contact avec des professionnels du livre, éditeurs, chercheurs, bibliothécaires, nous avons essayé de sortir un peu de notre coquille d'enseignants pour nous confronter aux réalités extérieures à l'école.

P. FERRANDI





# I. - LECTURES, HORS DE L'ÉCOLE

## DES LIVRES ET DES ENFANTS A AUCHAN

J'ai passé un samedi après-midi avant Noël au rayon «livres» d'une grande surface : AUCHAN à Saint-Jean-de-la-Ruelle (45). Il n'est pas facile de discuter avec les gens dans un grand magasin, ils ne viennent pas là pour cela ; le lieu ne s'y prête guère, les gens poussent leur chariot, le nez dans leur liste de courses, isolés dans la musique d'ambiance. Quand on adresse la parole, que ce soit à un adulte ou à un enfant, la première réaction de celui-ci, c'est un moment de surprise, je dirais même de méfiance et puis c'est un refus : «*Je n'ai rien à dire*», ou bien on discute un peu, dans un coin, dans la musique d'ambiance du grand magasin. J'ai discuté avec une quinzaine d'enfants et quelques parents.

Chaque fois j'ai posé à peu près les mêmes questions : «*Quels sont les livres que tu regardes quand tu viens ici ? Quels sont ceux que tu aimes ? Pourquoi ? Quels sont ceux que tu n'aimes pas du tout ? Pourquoi ? Qui achète les livres ? Toi ? Tes parents ? La famille ? Qui les choisit ? Comment ? Quand reçois-tu un livre ?*»

Le rayon livres de AUCHAN se présente ainsi : deux grandes tables, sur l'une les collections de Tintin, Lucky Luke, Astérix, Martine... Sur l'autre des livres assez classiques, les contes d'Andersen et de Grimm dans toute une variété de collections et d'éditions, Mark Twain, la Comtesse de Ségur, Dickens, Victor Hugo, Jules Verne, des séries de contes et légendes diverses, des documentaires. Et puis à côté de ces surfaces planes, des étagères et des présentoirs offrant divers albums, pas mal de bandes dessinées, des documentaires encore, des albums à colorier, des magazines, etc.

### LES ÉDITEURS

On y trouve pratiquement tous les gros éditeurs du marché du livre.

Hachette tient une part importante du rayon avec des collections comme les «patapluches», les Babar, la collection Vermeille (la Comtesse de Ségur, les contes régionaux), la collection Galaxie (des classiques : Le Capitaine, Tarass Boulba, les Trois Mousquetaires...), il y a encore la collection Tapis volant et Idéal bibliothèque.

Casterman présente les collections Plaisir des Contes, l'Age d'or, les Farfeluches (se rapprochant de la B.D.), Petit Tom, des albums documentaires Cadet Rama (le métro, les plantes, l'eau, etc.), la collection la Farandole (toute la série Martine) et des bandes dessinées : Tintin, Alix, etc.

Nathan offre la collection A (Dickens, Jules Verne, Mark Twain), les Dick Bruna pour les petits, les Danièle et Valérie, les albums Coccinelles et des quantités d'Abécédaires, des livres en relief et puis des œuvres célèbres en bande dessinée (La Flèche Noire, 20 000 lieues sous les mers, Robin des Bois...).

Flammarion Chat perché diffuse toute la série de La petite maison dans la prairie, les contes de Grimm et Andersen, la collection Clair de lune.

On y trouve aussi Gallimard avec la collection 1 000 soleils et puis Gallimard-Tournesol qui présente Yok-Yok, albums pour les petits (le lapin, le grillon, la neige).

Et puis encore G.P. Rouge et Or avec les séries des Heidi et des Candi.

Gründ édite luxueusement les contes de Perrault, la Grèce Antique, les Histoires fantastiques.

Deux Coqs d'or et Time-Life font dans le documentaire, histoire des cow-boys, conquête de l'Ouest.

Il reste à Larousse toute une série de documentaires, de dictionnaires pour tous âges et à tous les prix et les très chouettes Premier alphabet et Chiffres en friche de A. Rosenstiehl.

Dans le rayon bandes dessinées, Dargaud diffuse les F'Murr, Achille Talon, Michel Tanguy, Lieutenant Blueberry, Philemon, Albums Pilote, la collection science-fiction «Kane Goulas» et, en collection 16/22 le Vagabond des Limbes, Valérien agent spatio-temporel, la Jungle en folie, Guy l'Eclair, les états d'âme de Cellulite, etc.

Chez Dupuis, encore des bandes dessinées : Boule et Bill, Buck Danny, Gaston Lagaffe, Tif et Tondu, Yoko Tsuno, les aventures de Spirou et Fantasio...

On trouve aussi les B.D. de la série «Histoires fantastiques», les B.D. sortant de chez les Humanoïdes Associés et des Editions du Square. Et pour finir quelques livres des Editions du Seuil, dont «le bébé» (sortant de l'école de Vence).

Pratiquement tous les enfants que j'ai interviewés, feuilletaient les livres installés sur les plans horizontaux, deux seulement s'intéressaient à ceux des présentoirs verticaux.

A un enfant d'une dizaine d'années qui feuilletait Tintin :

- Qu'est-ce que tu aimes comme livres ?
- Des bandes dessinées : Tintin, Astérix, Boul et Bill, Gaston Lagaffe, je trouve que Tintin c'est des aventures passionnantes...
- Et les romans ?
- J'aime pas parce qu'il n'y a pas d'images, les B.D. c'est bien parce que on peut regarder les images.

Ce dialogue c'est à peu près le résumé des réponses à la question «quels sont tes livres préférés ?» avec quelques variantes du genre (à un garçon d'une dizaine d'années) :

- Pourquoi t'aimes Superman ?
- Parce qu'il vole et qu'il est toujours en train de délivrer les autres.
- Y a-t-il des livres que tu ne voudrais surtout pas qu'on t'offre ?
- Des livres qui z'ont pas de dessins ?
- Et à l'école où tu vas, est-ce qu'il y a des livres que tu aimes ?
- Y'a Mickey, Tintin, Spiderman et Amis-coop.

A un autre du même âge :

- Quels sont les livres que tu n'aimes pas du tout ?
- Des gros livres que c'est triste, j'aime quand ça fait de la bagarre.
- Il peut y avoir des livres qui racontent des histoires de bagarres bien qu'il n'y ait pas de dessins ?
- Oui, par exemple des livres d'histoire, ou les «5» de la télévision ou Fantômette.
- Et les contes, qu'est-ce que tu penses des livres de contes ?
- Moi, je suis grand, j'aime pas lire des contes.
- Parce que tu penses que les contes, c'est pour les petits ?
- Oui.

A une fillette de sept ou huit ans :

- Qu'est-ce que tu aimes comme livre ?
- Ça.
- C'est quoi ça ?
- C'est Caroline.
- Tu en connais d'autres ?
- Martine, Donald.
- Tu en as beaucoup de livres ?
- J'ai des Martine, sept et puis des Jean-Lou et Sophie.
- C'est quoi les Jean-Lou et Sophie ?
- C'est pas pareil que Martine mais c'est aussi une collection.
- Tu as envie d'avoir autre chose que des Martine ou des Jean-Lou et Sophie ?
- Oui, des albums à colorier...



J'ai remarqué chez les enfants et les parents cet attrait pour une collection : cette petite fille pour les Jean-Lou et Sophie, d'autres faisaient la collection des Tintins et puis celle d'Astérix, de Lucky Luke ou des collections de documentaires «Comment ça marche».

A un ado :

— Et alors en dehors des B.D. ?

— Des documentaires ou des policiers du genre Agatha Christie parce que le reste, le niveau c'est pas terrible.

Un autre adolescent, en dehors des B.D. de science-fiction aimait les «polars» mais plutôt modernes et avait horreur des romans classiques du genre Dickens qui étaient juste à côté de nous pendant la discussion.

Tous les enfants interviewés étaient d'accord pour dire que les documentaires les intéressaient ; pour les uns c'était la pré-histoire, l'univers, pour d'autres c'était les volcans, ou comment ça marche ou les phénomènes naturels.

Les parents aussi étaient pour le livre documentaire parce que «ça leur apprend quelque chose».

A la question : «qui achète les livres et quand ?», il y a eu des réponses plus diversifiées.

Pratiquement tous les enfants disaient : «On achète des livres quand on a un peu d'argent dans notre tirelire, ou alors la famille nous en offre pour notre anniversaire ou à Noël. Ils étaient tous d'accord pour dire que c'était eux qui choisissaient le livre qui leur était offert.

Les plus grands disaient nettement qu'ils ne faisaient aucune confiance aux adultes de leur famille pour leur choisir un livre...

Trois enfants avaient droit à un livre chaque fois que leurs parents venaient faire leurs courses. Pendant que les parents promenaient leur chariot, les enfants feuilletaient au rayon livre et quand le marché était terminé, les enfants emportaient le livre qu'ils avaient choisi. Alors voilà les critères de choix que m'ont donnés les enfants :

— Je regarde la couverture et puis, s'il y a de la bagarre, ça me plaît, s'il y a des cow-boys, ça me plaît. Alors j'achète...

Un autre. — Et ben, j'le regarde et pis je feuillette et pis si c'est rigolo, j'le veux, alors j'le prends...

Un ado. — Si c'est des copains qui ont lu le livre et qui disent qu'il est bien.

Moi. — Et au C.E.S. où tu vas, est-ce qu'il y a une information sur les livres qui sortent ? Est-ce qu'il y a un coin bibliothèque ?

— Si, quand on va en permanence, on va à la bibli.

A une petite fille de 8 ans. — Et à ton école, est-ce qu'il y a des livres qui t'intéressent et que tu voudrais acheter ? — Non.

J'ai souvent demandé aux enfants qui disaient aimer les bandes dessinées et me citaient toujours Tintin, Astérix, Lucky Luke ou Superman : «Connais-tu Yoko Tsuno ou Yakari ?» Et aux plus grands qui me disaient aimer les B.D. de science-fiction : «Connais-tu les aventures d'Axle Manshine ou Philémon ou Valérian agent spatio-temporel ?

Chaque fois la réponse a été non, et pourtant ces livres sont aussi en vente au rayon livre de AUCHAN, seulement, ils sont présentés sur les panneaux verticaux et puis ils sont peut-être moins célèbres que les autres héros.

Les enfants ne connaissaient pas non plus les albums autres que Martine ou Babar.

Les parents manquent également d'informations et sont perdus au milieu de cette quantité de livres, j'ai vu une dame qui voulait faire un cadeau de Noël, errer parmi les livres de contes et regretter qu'il n'y ait pas sur les livres l'âge des enfants auxquels ils s'adressaient, j'ai vu des gens acheter des tas d'abécédaires sur les animaux, tout à fait quelconques et sans intérêt alors qu'il y avait à deux pas de là «Mon premier alphabet» et «Chiffres en friche» de A. Rosenstiehl qui sont d'un intérêt bien supérieur à tout point de vue : contenu, présentation. J'ai vu un monsieur demander à la petite fille de quatre ans qui l'accompagnait de choisir le livre qu'elle voulait. La petite a pris un album de Picsou, et alors là, je suis intervenue, j'ai sorti du rayon quelques albums et la petite fille est repartie avec un Dick Bruna, au grand soulagement du monsieur qui se rendait bien compte que Picsou... Bof !

Aux parents et aux enfants à qui j'ai demandé s'ils trouvaient dans cette grande surface tout ce qu'ils souhaitaient en matière de livres, ils m'ont répondu que oui, ils n'achetaient pas de livres en dehors de là ; sauf un qui m'a dit que quelquefois, il allait acheter ses livres ailleurs et c'était à... Carrefour !

Je crois que nous, enseignants, nous avons là-dessus un énorme boulot d'information à faire auprès des parents et des enfants, leur montrer et leur lire autre chose, mais surtout je crois les aider à choisir dans cette masse de livres, expliquer qu'on n'achète pas forcément ce qu'on connaît déjà, ou ce qui est en rapport avec les héros de la télévision.

Nicole RUELLE









répréhensible aux publications que nous évoquons mais que si, par hasard, des lycéens s'intéressent d'un peu trop près à leur livre de chimie, s'ils découvrent que la recette de la nitroglycérine se trouve dans tous les livres et qu'ils la publient dans leur journal (*Glurp*) sous un titre plutôt drôle : «*Comment faire sauter votre lycée en une leçon*», le tribunal administratif de Pontoise n'hésitera pas une seconde à les condamner à 500 F d'amende. Sur cette triste affaire, dans le mouvement, Roger Ueberschlag a déjà pris la parole (1). Deux poids, deux mesures ? Dans toute la presse des idoles le message est clair : jeunes, filez dans le rêve, cette vie d'aujourd'hui n'est pas faite pour vous. Il n'y a rien à changer, les dés sont pipés. Lisez *O.K.* et *Salut*, il ne vous sera point fait de mal mais de grâce ne cherchez pas à comprendre. Vous n'êtes pas ici pour cela... La pensée de Freinet est bien toujours aussi révolutionnaire : «*J'espère que, devenus grands, mes élèves se rappelleront ce que sont les feuilles imprimées : de vulgaires pensées humaines, hélas ! bien sujettes à l'erreur. Et de même qu'ils critiquent aujourd'hui leurs modestes imprimés, je souhaite qu'ils sachent lire et critiquer plus tard les journaux qu'on leur offrira*» (*Le journal scolaire*, édit. C.E.L.). Un minimum de distance avec la presse à idoles et elle s'effondre...

Mais, dira-t-on, ne soyons pas hypocrites. Si elle ne correspondait à rien cette presse n'existerait pas. Bien des adultes, eux, achètent *Qui*, *Police* ? et *France Dimanche*. Ce n'est pas mieux. Où est la responsabilité du journaliste ? du lecteur ?

Il est vrai que le rapport du public au fait-divers est complexe. Les journaux de l'«élite» ont tendance à exclure ce type d'information (cf. *Elite press*, by John C. Merrill). Une lecture croisée du *Monde* et du *Parisien Libéré* rend perplexe : S'agit-il de la représentation d'un même jour dans une même planète ? Là encore Freinet nous éclaire : «*Dans son journal l'enfant part de la réalité immédiate environnante (donc ce qu'on pourrait appeler le fait-divers) mais justement parce qu'il imprime lui-même et diffuse sa pensée, l'enfant découvre la responsabilité.*» Ainsi dans une classe, il avait été rédigé un texte sur l'ivrogne du quartier. Ce texte ne manquait pas d'humour mais rejetait encore un peu plus l'ivrogne en le jugeant condamnable. Il est symptomatique que les enfants aient réfléchi sur le fond, sur les conséquences de la publication du texte. Et si l'ivrogne lisait l'article ? Ils ont alors préféré ne pas retenir le document dans le journal. Ce sens de la responsabilité (c'est-à-dire assumer ce que l'on écrit, ce que l'on publie) va de pair avec une démythification du journal des adultes. L'enfant feuilletera un quotidien d'un autre œil.

Il ne s'agit en aucun cas d'exclure le fait divers (qui est toujours représentatif d'une époque, d'une société) mais bien d'intégrer dans la grande presse des faits divers authentiques et non des faits divers artificiels (comme le photo-reportage de la «gagnante» du concours de *Hit*). Pourquoi, par exemple, ce que pensent les enfants est presque toujours absent de la presse ? Comme disait Michel-Edouard Bertrand : «*Qui connaît aujourd'hui dans nos grandes villes de béton ce que pensent les enfants ? On ne connaît ni leurs désirs, ni leurs craintes, ni leurs espoirs. Personne ne les entend. Personne ne les lit.*» Et c'est là que le drame réside. Est-il possible de transformer un minimum cette presse des jeunes ? Est-il possible de faire avancer les choses ? Christian Génicot — longtemps président de l'Association Presse-Information-Jeunesse (2), proposait la création d'un poste de journaliste-jeunesse par rédaction dans tous les journaux, pour faire évoluer les mentalités. A partir de la réflexion du premier ministre de l'époque («*Ce n'est pas aux élèves de s'occuper de l'enseignement qu'on leur donne.*») Génicot écrivait : «*Le slogan «sois jeune et tais-toi» n'est pas encore périmé. De là à dire qu'il n'y a pas de problèmes, il n'y a qu'un pas. Les jeunes n'étant pas considérés comme un groupe social particulier, n'ont pas de leader à qui on puisse demander : «Qu'est-ce qui ne va pas, que pensez-vous de... ?» Cela déconcerte le journaliste traditionnel, car les jeunes, d'une façon générale, se rassemblent, se retrouvent autour d'une idée (sélection, injustice, musique pop) plutôt que dans un mouvement ou un parti. «L'information bloquée ici, interdite là, confidentielle ou secrète, ne circule pas. Pendant ce temps, des jeunes non-violents sont condamnés pour avoir fait connaître le statut officiel des objecteurs de conscience ; le racisme anti-jeunes s'organise dans certaines classes de la société ; des jeunes arrêtés au moment d'une manifestation, même s'ils n'y participaient pas, sont envoyés d'autorité dans des régiments disciplinaires.*» C'était en 1973. La situation a-t-elle changé ?

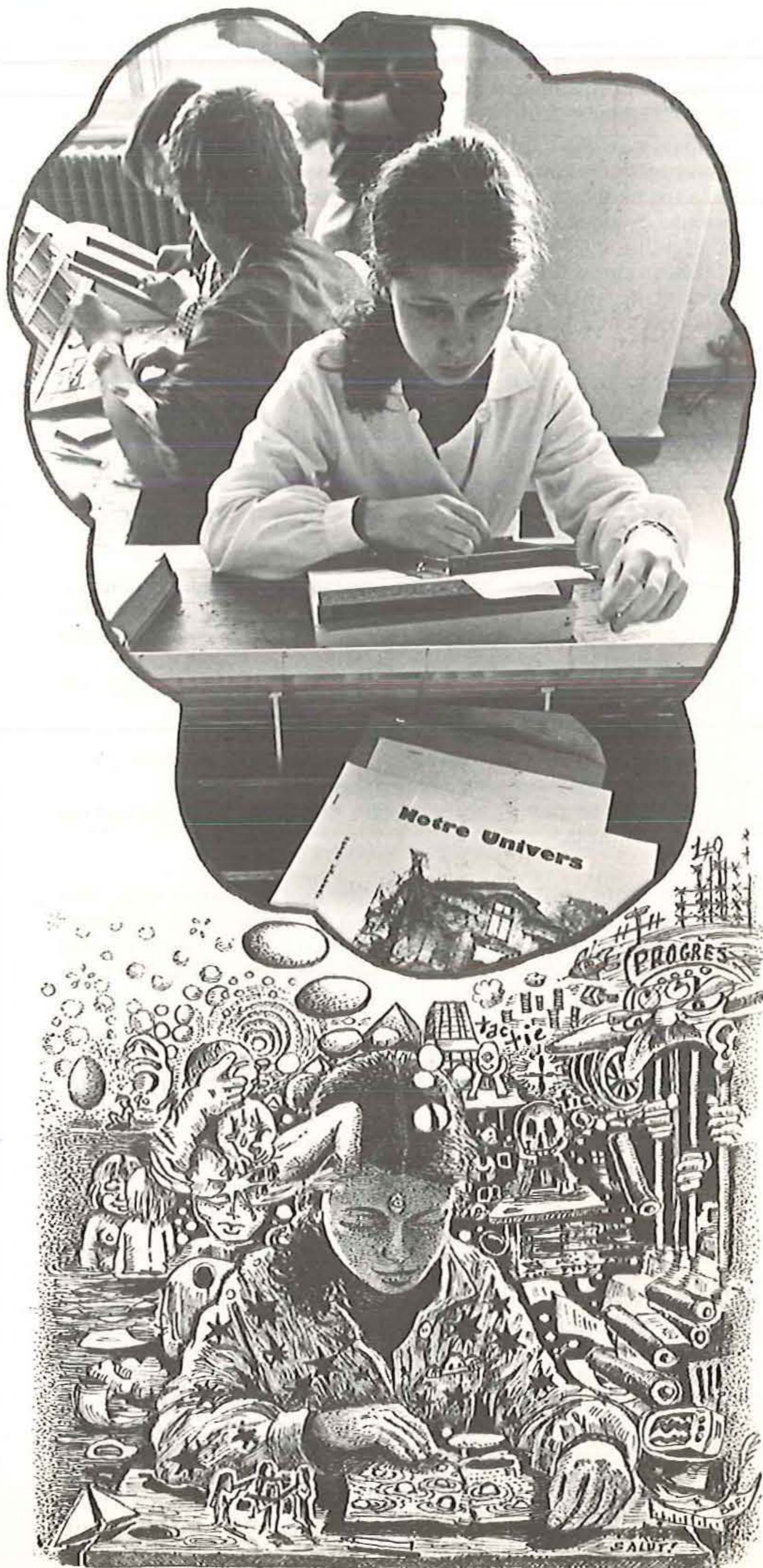
L'aliénation (3) que crée la presse des idoles laisse peu d'optimisme quant à l'évolution de la situation. Avec les meilleures intentions du monde un excellent journaliste jeunesse ne changera guère les mentalités. Le combat commence avant, bien avant, dans l'analyse de cette presse avec les enseignants et si possible la création magique de son propre journal. Plus besoin alors de Sheila ou Johnny pour rêver. On ouvre les yeux et on commence à transformer la réalité...

Jacques GONNET

(1) *L'Éducateur*, 1<sup>er</sup> octobre 1972.

(2) A.P.I.J., 13 rue Férou, 75006 Paris.

(3) Peut-on donner plus bel exemple d'aliénation que cette «fan» ou «fav» de Cloclo qui déclarait : «*A mon grand plaisir, je restais souvent jusqu'à deux heures du matin pour finir mon travail. Claude me laissait faire car c'eut été pour moi un crève-cœur de devoir partir aux heures normales du reste du personnel (...). En tournée, après le départ de Claude, je rangeais tout dans le camion et je repartais. Presque tous les jours il y avait un spectacle et chaque fois, j'avais autant de bonheur à servir mon dieu.*»





# UNE BIBLIOTHÈQUE EN BANLIEUE

Si nous nous sommes intéressés à la bibliothèque de Chilly-Mazarin (Essonne), plutôt qu'à un établissement plus important, c'est parce que sa fondation et son fonctionnement sont le fruit d'une patience et d'un dévouement inlassables de la part de ses animatrices au cours de ces seize dernières années. En ce temps de baisse générale du militantisme, l'exemple nous est donné qu'avec peu de moyens, des locaux exigus, des gens actifs et énergiques contribuent un peu à changer la face des choses.

Fondée en 1964 à l'initiative de l'association des parents d'élèves de Chilly-Mazarin, la « bibliothèque » qui ne disposait alors que d'une centaine d'ouvrages, fut installée dans une pièce non chauffée, de 2,80 m sur 3 faisant partie de locaux voués à la démolition. Quatre mamans bénévoles se relayaient pour l'animation. Vers 1966, la bibliothèque fut transférée dans une salle de classe désaffectée, qu'elle partageait avec les cours d'enseignement ménager, d'où contraintes de lieux, d'horaires, fermeture obligatoire des placards car les gens se servaient, etc.

Depuis quelques années, la bibliothèque, devenue municipale, s'est installée dans des locaux dépendant de l'Hôtel de Ville et s'est progressivement agrandie jusqu'à son état actuel. Les locaux restent très exigus (112 m<sup>2</sup>) et n'offrent plus aucune possibilité d'extension. L'une des personnes fondatrices s'est formée aux fonctions de bibliothécaire et assume actuellement la responsabilité de la bibliothèque. Elle est assistée de deux collègues également bibliothécaires de formation.

La bibliothèque pour enfants occupe environ le quart de la surface totale : deux petites pièces, dont une réservée depuis six mois seulement aux tout-petits, celle des « grands » n'existant que depuis quatre ans. L'installation comporte :

- des rayonnages sur lesquels sont placés à la portée des enfants, albums, romans, bandes dessinées, livres documentaires ;
- des bacs à albums ;
- des présentoirs pour les revues et poèmes (ceux-ci, découpés dans des revues et ouvrages de poésie, sont collés sur carton fort et protégés par du plastique adhésif) ;
- un bac réservé aux gravures d'art et reproductions de tableaux grand format ;
- un grand bac réservé aux B.T., B.T.J., B.T.2 ;
- quelques tables et chaises permettant aux enfants qui le désirent de consulter des ouvrages sur place ;
- un fichier par auteurs et par matières, à la disposition des enfants.

Depuis cette année et dans le cadre de l'animation effectuée par eux, ou créés en classe ou à la maison. Un panneau d'expression est mis à la disposition des enfants et des adolescents, autour de l'idée : aimeriez-vous rencontrer un auteur, lequel ?

La bibliothèque de Chilly-Mazarin comportait en 1979 1 046 abonnés pour 17 400 habitants, se répartissant comme suit par catégorie d'âge :

— moins de 11 ans . . . . .	5 %
— de 11 à 15 ans . . . . .	30 %
— de 15 à 24 ans . . . . .	20 %
— de 25 à 65 ans . . . . .	40 %
— plus de 65 ans . . . . .	5 %

L'observation de ces chiffres permet de constater que contrairement à l'idée reçue, les enfants de 11 à 15 ans lisent. Par contre, la chute observée en ce qui concerne la catégorie suivante, nous paraît alarmante. Les meilleurs lecteurs (ceux qui lisent le plus) sont les retraités récents, de 60 à 65 ans. Depuis deux ans, les bibliothécaires ont remarqué une augmentation du nombre de lecteurs des deux catégories extrêmes. Dans ma classe de C.P., 10 enfants sur 28 fréquentent régulièrement la bibliothèque municipale et la fréquentaient avant l'arrivée au C.P., à l'initiative de leurs parents, ceux-ci n'appartenant pas toujours aux catégories sociales dites privilégiées.

La bibliothèque est ouverte 19 heures réparties sur 5 jours par semaine et offre à ses utilisateurs 11 800 livres, 42 revues, 80 cassettes, 100 diapositives, dont 1 500 nouveautés acquises au cours de l'année.

Le premier problème abordé par les bibliothécaires est celui de la documentation, ce qui nous surprend, mais nous découvrons ainsi l'importance de la demande de documentation par rapport à d'autres demandes de lecture.

— *Bien souvent les enfants et les jeunes viennent à la bibliothèque d'abord pour y trouver une documentation à usage scolaire. C'est une source de difficultés pour nous pour plusieurs raisons. La demande de lecture, alors n'est pas réelle, elle est imposée du dehors. Il n'y a pas de véritable recherche ; les enfants se limitent au strict nécessaire ; ils attendent du livre ou de la bibliothécaire des réponses toutes faites, quand ils ne délèguent pas leurs parents à la recherche du document. Même s'ils sont réellement intéressés par le sujet, qu'il soit imposé ou choisi, les enfants ne savent pas trier des informations, dégager l'essentiel d'un document. Nous sommes très inquiètes de cette situation. Il nous semble également que les enseignants attendent que nous formions les enfants à l'utilisation de la documentation. Cette formation, nous jugeons que ce n'est pas à nous seules de l'assumer. Certains enseignants envoyant toute une classe à la recherche de documents sur les Gaulois, sans autre aide pédagogique, ne mesurent pas les difficultés qu'ils créent.*

*Des jeunes viennent également se documenter pour leur propre compte. Ils cherchent des informations sur le sport, les modèles réduits, l'aventure, le bricolage essentiellement, mais cette demande est infime par rapport à celle qui a trait à la documentation scolaire.*

— **Qu'avez-vous à offrir à tous ces jeunes ?**

— *S'il y a de nombreux documentaires, beaucoup sont sujets à caution. Ils sont souvent faits par série et certaines collections sont confiées dans leur presque totalité à un même auteur ; est-il compétent dans n'importe quel domaine ? beaucoup de livres sont faits à l'étranger. L'illustration laisse à désirer et les textes ne sont pas souvent à la portée des enfants. Cependant c'est un secteur en pleine évolution.*

— **Et la lecture-plaisir ?**

— *Il ne s'agit pas de l'opposer à la lecture documentaire. C'est justement ce qui gêne les bibliothécaires qui voudraient rendre à la documentation sa juste place. S'approprier de nouvelles connaissances, ce peut être aussi un plaisir.*

— **Parlons plutôt de tout ce qui s'adresse à l'imagination. Que viennent chercher les enfants ?**

— *Assez souvent ils demandent ce qu'ils connaissent : des livres ou des albums issus de la T.V., la bibliothèque rose ou la bibliothèque verte — qu'on trouve dans les supermarchés et les maisons de la presse — et dans ces collections, ils réclament les séries : Fantômette, le Club des Cinq (1) ; ils sont déçus de ne pas les retrouver ou tout au moins de ne pas retrouver autant de volumes qu'ils voudraient. C'est à partir de ces demandes que nous essayons de les orienter vers d'autres lectures.*

*Par exemple, une petite fille vient demander qu'on l'aide à choisir :*

« — Qu'est-ce que tu aimes ?

— Les aventures.

— Quel âge as-tu ?

— Treize ans. »

*Je lui ai donné « Le prince de Central Park ». Le livre a une couverture attrayante. J'ai commencé à le lui raconter. Il y a de fortes chances pour qu'elle le lise. Un nouveau problème se pose ; les jeunes vont redemander quelque chose d'analogue au premier livre proposé ; il faut les*

(1) A propos de ces séries et des « schémas immuables » qu'ils offrent, lire l'article d'Alain Bentolila : « Fleurs de lire et liserons », partie 3 dans *Trousse-livres* n° 20 consacré au colloque sur les adolescents et leur lecture.



amener à sortir de cette rigidité. Notre rôle au niveau du choix qui doit être personnalisé, est très important, mais nous ne sommes pas suffisamment disponibles parce que nous consacrons beaucoup de temps aux documentaires.

On trouve assez souvent les préoccupations des parents derrière le choix des enfants. Ceux-ci prennent parfois des livres pour leurs parents qui n'osent pas venir à la bibliothèque. Ceci parce qu'un certain nombre d'inscriptions d'enfants se font après les visites de classe à la bibliothèque. Ce sont les enfants qui deviennent lecteurs, entraînant plus ou moins les parents. De toutes façons, nous fondons beaucoup d'espoir sur les enfants.

#### — Que proposez-vous encore ?

— Des revues. Des bandes dessinées ; elles sortent beaucoup. Nous donnons des conseils pour que les enfants lisent autre chose que des B.D., sans être restrictifs. Nous avons les plus connues, des B.D. un peu vieillottes comme les Pieds-Nickelés, des B.D. éducatives — par exemple, l'histoire de la musique —, des B.D. en plusieurs langues.

Nous avons aussi des livres d'art, ils sortent peu, mais les reproductions sortent beaucoup plus. Cela s'est déclenché en deux, trois ans. Cet intérêt est parfois né d'une exposition. Les documents utilisés ressortent ensuite, par exemple des clowns qui faisaient partie d'une exposition sur le cirque. De même l'intérêt pour la poésie naît peu à peu. Depuis cette année, nous prêtons des fiches de poèmes et la demande grandit.

#### — Pour les plus petits ?

— Le coin des petits démarre seulement. Nous sommes très à l'étroit. Il y a des tout-petits ne sachant pas lire inscrits à la bibliothèque. Les parents craignent qu'ils déchirent les livres mais il n'y a jamais eu de gros dégâts.

#### — Et les adolescents ?

— Nous nous sommes refusés à faire une section spéciale pour adolescents. Ils ont des difficultés à se situer. Nous avons pensé que leur offrir un coin à eux n'était pas sécurisant. Nous leur disons : « Allez où vous voulez » et nous avons mis un certain nombre d'ouvrages qui peuvent leur convenir aussi bien dans la section adultes que dans la section enfants.

Parallèlement aux prêts effectués à la population de Chilly, les bibliothécaires, une fois installées dans leur locaux actuels, ont manifesté le désir de travailler avec les enseignants et ceci de plusieurs façons différentes :

1. Les classes peuvent être abonnées à la bibliothèque qui prête trois livres, gravures ou poèmes pour trois semaines. L'abonnement est gratuit.

2. La bibliothèque reçoit une fois par semaine, le matin et l'après-midi, en dehors de ses heures d'ouvertures, les classes qui en font la demande. Lors de cette visite, les enfants sont mis en contact librement avec les livres, albums, revues. Parallèlement, une animation est offerte aux enfants, sous forme de conte dit ou lu, projection de diapositives sur un sujet précis, après entente avec l'enseignant et les enfants de la classe concernée.

Par ce contact avec la bibliothèque municipale, ce qui est une grande joie pour les enfants, les enfants prennent conscience

- de la variété des ouvrages qui leur sont offerts et de leur nombre ;
- de ce qu'on peut faire avec et autour d'un livre dans un lieu autre que l'école.

Ils peuvent toucher, manipuler, feuilleter des beaux livres, regarder images et dessins. En classe, malgré le soin que nous apportons à l'aménagement du coin-lecture, au choix des livres, nous sommes limités par la place et les moyens financiers et nous ne pouvons offrir aux enfants l'éventail que propose la bibliothèque. Pour eux, cette découverte est un émerveillement. A la suite de ces visites, plusieurs enfants retournent seuls à la bibliothèque et deviennent des lecteurs. Par ailleurs, nous constatons chaque fois un intérêt accru pour le livre en classe et une sorte de respect nouveau.

#### 3. La bibliothèque organise des animations :

Il y a quatre ans, c'était une exposition sur les champignons, à laquelle ont contribué des classes volontaires : outre les

champignons, photos, inclusions sous plastique, panneaux explicatifs, il y avait des dessins, peintures, albums émanant de classes maternelles.

Plus tard, à l'occasion du passage, à Chilly, d'Anny Fratellini et de son école du cirque, la bibliothèque organisait une exposition autour du cirque avec affiches, photos, reproductions de tableaux.

Ayant visité ces expositions avec de jeunes enfants, C.P., C.E.1, j'ai chaque fois pu constater l'intérêt des enfants pour une telle initiative. Cela motiva textes, dessins, albums, cueillettes et collections dans le cas des champignons. A la bibliothèque, les animatrices ont pu constater que les gravures d'art ayant trait au cirque sont beaucoup « sorties » à ce moment-là.

L'an dernier, c'est autour de la science-fiction que se déroula l'animation de la bibliothèque. Des enfants ont pu rencontrer un auteur et dialoguer avec lui. Des enfants de C.M. participaient à l'enregistrement de l'émission de France-Culture, « Le livre, ouverture sur la vie ».

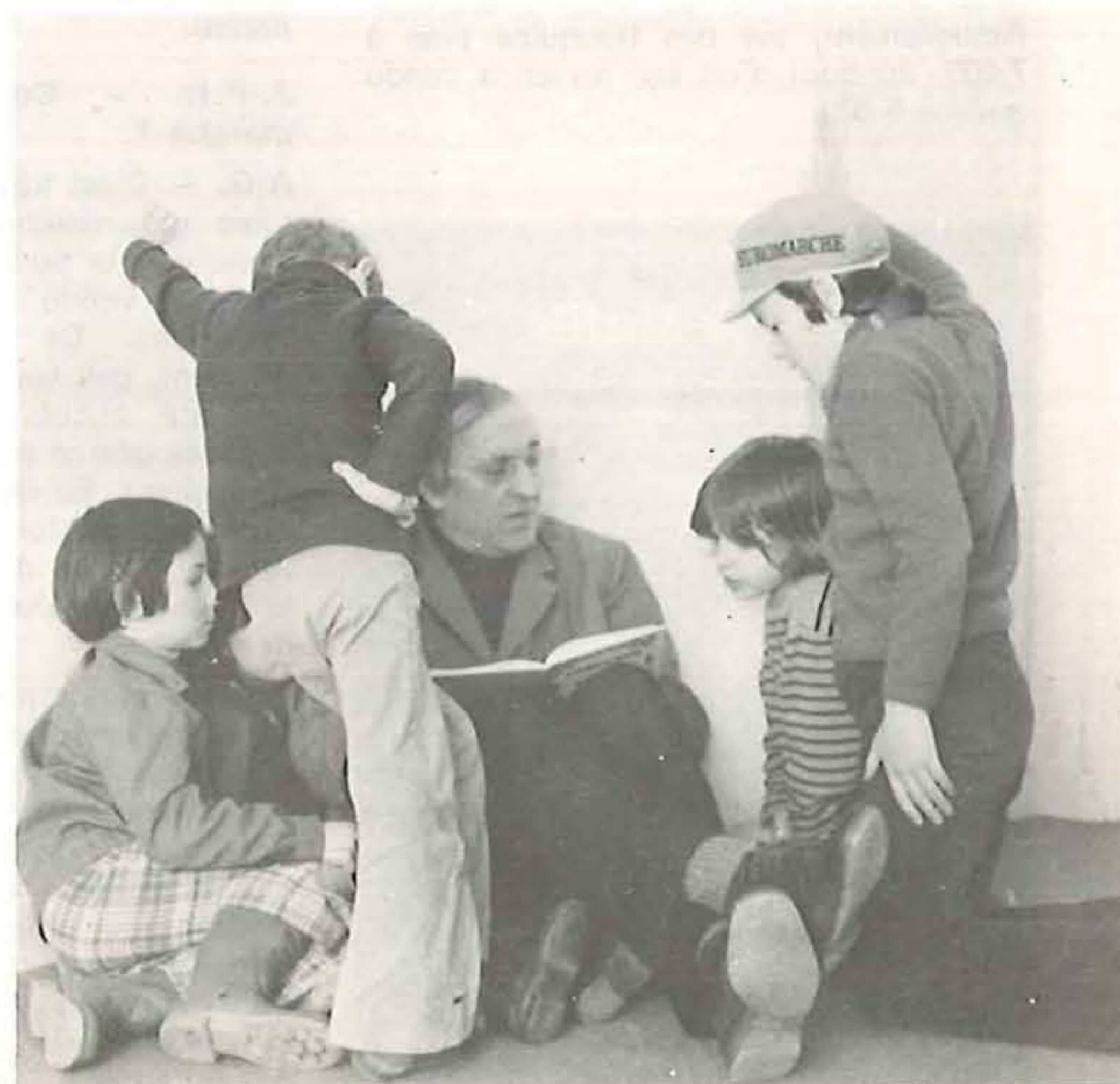
Cette année, la bibliothèque a pris l'initiative d'une animation autour de la poésie. La bibliothèque propose :

- des prêts de poèmes ;
- une exposition permanente de poèmes aimés ou créés par les enfants et illustrés par eux (certains de ces poèmes d'enfants pourront être publiés dans le journal *Essonne-Matin*) ;
- une soirée « chant et poésie » en collaboration avec le conservatoire municipal ;
- l'enregistrement le 8 janvier de l'émission « Le livre, ouverture sur la vie » (cette année, des enfants de C.E.2 et 6<sup>e</sup> rencontrent Georges Jean ;
- à la fin de l'année, à l'occasion des « Mazarinettes », fête locale, organisation d'une exposition autour de la poésie avec le concours des classes volontaires ;
- une rencontre entre des enseignants et Jacques Charpentreau.

Cette liste de manifestations n'est pas limitative. Un club de lecture est actuellement en formation. Ses membres procéderont à une réflexion sur le livre et proposeront peut-être d'autres animations.

Les bibliothécaires espéraient l'agrandissement de leurs locaux dans un avenir proche, mais la réduction du budget de la culture, la diminution de 35 % des crédits affectés à la lecture publique interdisent tout espoir de ce côté. Les crédits de fonctionnement diminuent d'année en année. La part de l'Etat dans le budget de fonctionnement ne dépassera pas cette année 3,2 %. Il n'y aura cette année aucune construction nouvelle de bibliothèque.

Michèle DELCOS  
Pierrette FERRANDI





# ÉDITER POUR LA JEUNESSE : *risque ou facilité ?*

*Comment peut vivre une nouvelle maison d'édition à l'heure des concentrations et des regroupements ? Jean-Pierre Ruellé a rencontré Alain Glatigny, directeur de production aux Editions Etudes Vivantes à Paris.*

**J.-P.R.** — Etudes Vivantes qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que vous éditez ?

**A.G.** — On a fait un choix bien précis : tout ce qui concerne le pédagogique. On ne fait pas de littérature générale. La base de départ, c'est le livre universitaire, c'est-à-dire le domaine scientifique et médical. Parallèlement, on a une collection «Axes», des bouquins de culture générale en sciences physiques et humaines, écrits par des universitaires qui tendent à vulgariser leur science. On a des bouquins sur l'Afrique, les problèmes économiques de l'Europe, les cultures étrangères, etc. Sujets passionnants, mais qui s'adressent à un public relativement cultivé.

Et puis une troisième catégorie : les albums jeunesse, des albums pédagogiques pour enfants. Nous avons dans la maison, des directeurs de collection qui ont une formation plutôt scientifique et notre première collection a été «Ecoramage» : comment fonctionne la nature, à partir d'un arbre, d'une feuille, d'un pré. On a actuellement six titres et deux prévus l'an prochain. La collection a eu et a toujours un certain succès. On a fait ça parce que ça nous a plu ; les résultats, on les découvre aujourd'hui. On n'a pas fabriqué du livre d'une façon industrielle. La mise en place a été pratiquement inexistante et la vente s'est faite d'elle-même, ça c'est important. Actuellement, sur des bouquins tirés à 7 000, au bout d'un an, on en a vendu environ 5 000.

**J.-P.R.** — Sans avoir un circuit de diffusion spécifique ?

**A.G.** — Au départ non ! Maintenant ça change. On est en train de créer notre propre circuit de diffusion.

**J.-P.R.** — Où mettiez-vous vos livres en place ?

**A.G.** — Uniquement en librairie. On avait une centaine de libraires ; petit à petit, les bouquins se sont imposés d'eux-mêmes, ça a fait boule de neige ! Alors cette première collection a conforté les directeurs de collection de la maison, au niveau du livre pédagogique ou éducatif. Ensuite, on a eu un autre projet similaire sur les métiers. Une enquête a été faite dans les écoles pour essayer de voir quels étaient les métiers que les enfants préféraient. On a dressé une liste, on a sélectionné les métiers les plus souvent cités : vétérinaire, actrice, hôtesse de l'air, menuisier, boulanger... Là il y a eu un problème. Il y avait une demande des enfants et il a fallu réaliser les bouquins, c'est le plus difficile. Tu traites le métier d'une façon relativement neutre (ce que nous avons fait) ou tu prends parti. Nous, nous avons décrit un métier ; en général le phénomène social n'est pas pris en compte.

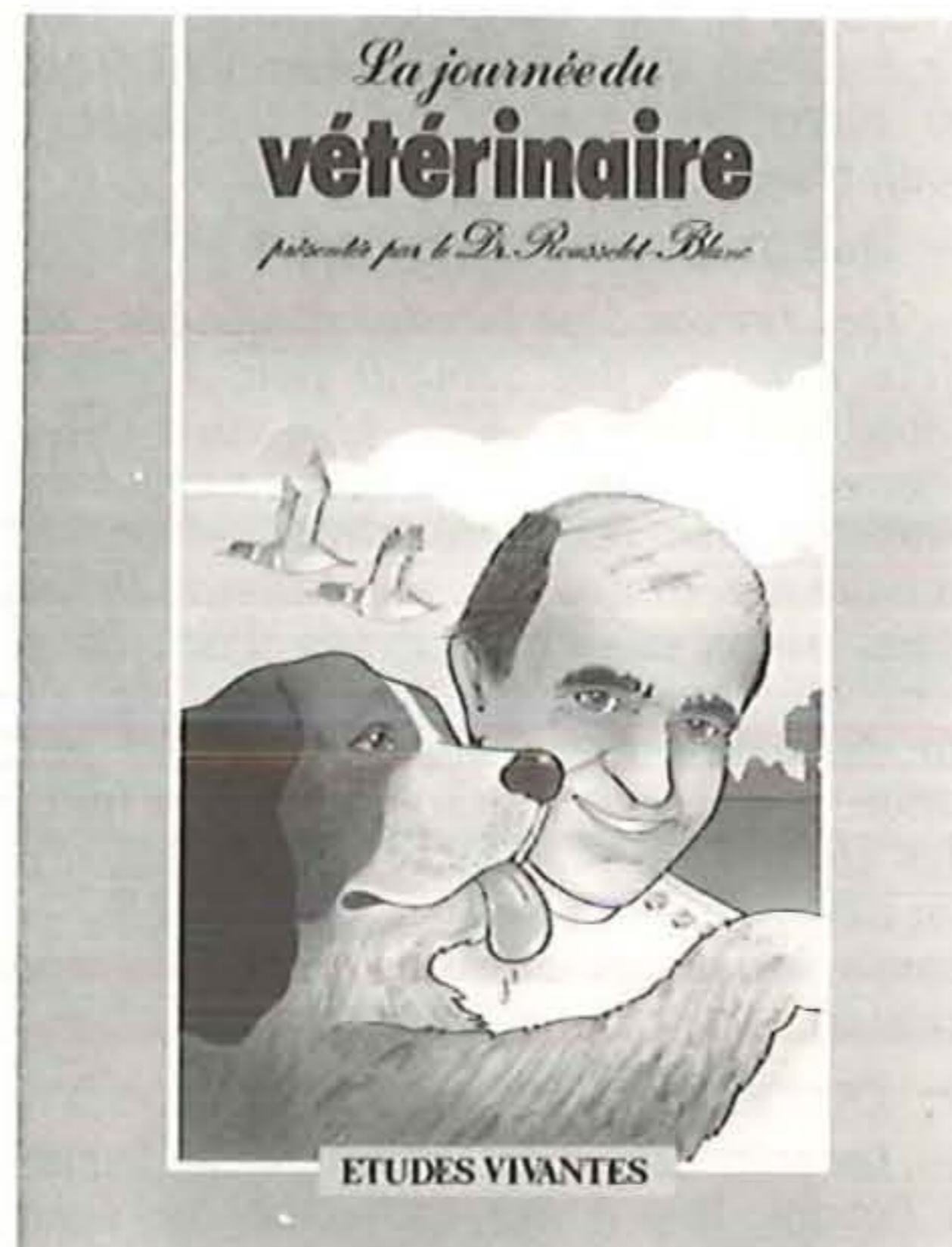
**J.-P.R.** — Mais le contenu du bouquin ? Tu dis : on fait une enquête dans les écoles pour les titres ; et ensuite, avez-vous fait une autre enquête auprès des enfants pour connaître leurs questions à propos de ces métiers et essayer d'y répondre ? Dans notre collection B.T., on part en général des questions des enfants.

**A.G.** — Non. Tout a été créé ici à partir du choix des titres. Au niveau du contenu et de la présentation, c'est formel, c'est neutre.

**J.-P.R.** — Cette collection, elle marche ?

**A.G.** — C'est très bizarre. On a certains titres qui marchent : le vétérinaire, le menuisier, le boulanger... Mais on a un titre peu vendu, c'est «le journaliste de télévision». Ce sont les parents qui achètent, pas les enfants. Si les métiers ont été choisis par les enfants, on suppose que ce sont des métiers auxquels ils aspirent. En réalité, quand les parents achètent, ils font référence au passé. Alors il y a un déphasage complet entre la conception du livre et le phénomène des achats.

On va faire «la journée dans une usine». Est-ce qu'on va aborder ce problème sans parler des grèves, des syndicats ? Personnellement, je ne pourrai pas concevoir un bouquin sur l'usine sans évoquer ces questions. L'ensemble de la production pour enfants donne l'illusion d'un message, mais reste très neutre, parce qu'en face, il y a l'acheteur potentiel qui regarde «la boîte», la présentation, pas le contenu.



**J.-P.R.** — Et la collection sur les animaux ?

**A.G.** — Ça, c'est une co-production qui a failli être refusée dans la maison.

**J.-P.R.** — Pourquoi ?

**A.G.** — Ça choquait. C'était considéré comme vulgaire. On présentait les animaux comme des humains. Mais là on est confronté aux problèmes économiques. On les vend dix francs au détail. Il faut en vendre une quantité importante pour assurer le fonctionnement de la maison. Si on n'avait que des bouquins à dix francs, on ne s'en sortirait pas. On va, malgré tout, augmenter la collection. L'an prochain, il y en aura dix au total.

**J.-P.R.** — Quand vous créez une collection, ça se passe comment ?

**A.G.** — Ici c'est un travail d'équipe. Nous sommes surtout des techniciens de l'édition, et nous avons des interlocuteurs : des auteurs ou des directeurs de collection. La majorité de nos auteurs sont des enseignants ; ils ressentent un certain nombre de besoins au niveau de l'école. Ils viennent ici avec un tas d'idées. Nous avons un comité de lecture par mois, et nous faisons ensemble l'analyse de tous les projets qui se présentent. On retient ou on ne retient pas. D'autre part, comme dans toutes les maisons d'édition, il y a des gens de l'extérieur qui ont des propositions à nous faire. Là encore, on retient ou on ne retient pas. L'an prochain, on va faire un bouquin d'histoire et un de géographie.

**J.-P.R.** — Ça va être des manuels scolaires ?

**A.G.** — Non, non, surtout pas ! Ce sont des livres jeunesse qui correspondront à un certain niveau. On fait ça parce qu'on s'aperçoit que les parents n'ont plus de système de référence. Ça se





trouvera en librairie et dans les bibliothèques.

Nous avons aussi une nouvelle collection «Voyages» sur des régions de France. C'est destiné aux dix-douze ans. C'est une espèce de guide pour enfants ; les parents utilisent un guide, mais rien n'existe pour les jeunes.

**J.-P.R. — Qu'est-ce qui te fait dire que ce sera lisible par les enfants ? Comment faites-vous pour le savoir ?**

**A.G. —** On fait confiance au directeur de collection. Pour celle-ci, c'est un instit. Pour le livre d'histoire dont je te parlais tout à l'heure, il a refusé le texte écrit par quelqu'un de l'extérieur, il a refait lui-même ce texte.

**J.-P.R. — Il n'y a pas de test de maquette fait par des gosses ?**

**A.G. —** Si, mais d'une façon informelle. Par exemple, l'instit qui a trois gosses, teste sur ses enfants. Mais ça ne va pas plus loin parce qu'on n'est pas équipé pour aller plus loin.

**J.-P.R. — Un réseau pour tester, ça pourrait être le nôtre ?**

**A.G. —** Oui, c'est ça. Ce qui est important pour nous, c'est d'être remarqué pour notre production, ensuite de susciter la critique, d'avoir des interlocuteurs à différents niveaux qui nous permettront petit à petit d'affiner notre production. Voilà des bouquins en anglais qu'on vient de recevoir ; ils ont des sujets intéressants, ils abordent des questions que se posent les enfants.

**J.-P.R. — Tu peux donner quelques titres ?**

**A.G. —** «Pourquoi ma maman boit ?», «Pourquoi ma grand-mère est morte ?». La mort, c'est un thème qu'on aborde peu avec les enfants. Si on le fait à l'école, dans la famille, on n'en parle pas. Donc on va se retrouver avec des problèmes au niveau de l'exploitation de cette collection. On accrochera avec vous, avec des bibliothécaires, mais pour la grande diffusion, pour faire prendre conscience aux gens qu'on peut aborder certains sujets avec les enfants, ce sera difficile.

**J.-P.R. — Votre choix, ce n'est pas d'abord un choix financier, c'est plutôt un choix idéologique ?**

**A.G. —** Il y a les deux, parce qu'on y est condamné. On doit calculer l'amortissement d'un bouquin ; on ne peut pas se permettre de dire : «Ça nous plaît, ça ne se vendra pas, mais on le prend quand même.» Si on fait ça, on ferme vite la porte. Il faut trouver un équilibre. Je te prends un exemple. On a un projet actuellement ; c'est un bouquin pour l'apprentissage de la lecture pour les enfants «retardés». Ça me semble intéressant. Or, économiquement, on ne sait pas du tout ce que ça va donner. Moi, il me semble important qu'on prenne le pari de le faire.

**J.-P.R. — Le bouquin rentable, qu'est-ce que c'est pour toi ?**

**A.G. —** Le bouquin rentable ? C'est difficile. Il y a des éditeurs pour qui peu importe le contenu ; il faut sortir cinq bouquins qui doivent rapporter 500 000 F, ils les sortent. Il y a eu la grande époque du littéraire, puis celle du marketing, on arrive à celle de la finance.

Le marketing, ça a été dramatique ; à partir du moment où tu l'appliques à la production écrite, tu la normalises. On entend les gens dire aujourd'hui : on publie beaucoup, c'est totalement faux. En 1980, on ne publie pas plus de titres qu'en 1910. Je ne parle pas en quantité d'ouvrages, mais en nombre de nouveautés. Le marketing a contribué à créer des modes. A une époque, c'était l'ésotérisme qui marchait bien, tous les éditeurs se sont mis à faire de l'ésotérisme. Aujourd'hui, on constate que le livre pour la jeunesse se vend bien, tous les éditeurs ont des collections jeunesse. Si tu veux faire de l'édition, tu veux exprimer quelque chose, tu ne détermines pas à l'avance les ventes. En opposition, le bouquin rentable et le non rentable ? Tu peux avoir des bouquins passionnants, rentables. Tu peux même rentabiliser un bouquin qui ne se vend pas. C'est un choix de diffusion, de distribution.

Tu prends un bouquin, tu as une structure de diffusion importante, et tu te dis : je veux en mettre 10 000 en place. Tu n'arrives pas à déterminer son public, son potentiel. Tu vas persuader tes interlocuteurs que le potentiel du livre est de 10 000 (même s'il n'est que de 5 000). Les représentants vont partir avec un discours complètement erroné. On dira au libraire : ne vous inquiétez pas, vous pourrez retourner les invendus. Toi, comme tu prends un risque énorme, dans le prix de vente, tu vas inclure ce risque : tu vas pondérer ton prix de vente en fonction du taux de retours éventuels. Tu ne vendras réellement que 5 000 exemplaires de ton bouquin, mais tu l'auras malgré tout amorti parce que tu l'as mis en place à 10 000.

Le problème actuel, c'est qu'on a davantage affaire à des producteurs de livres qu'à des éditeurs. Que le livre soit considéré comme un produit de grande consommation, pour dédramatiser la lecture, développer la lecture publique, oui ; mais si vulgariser veut seulement dire faire des bouquins qu'on trouve partout, ça n'a pas d'intérêt.

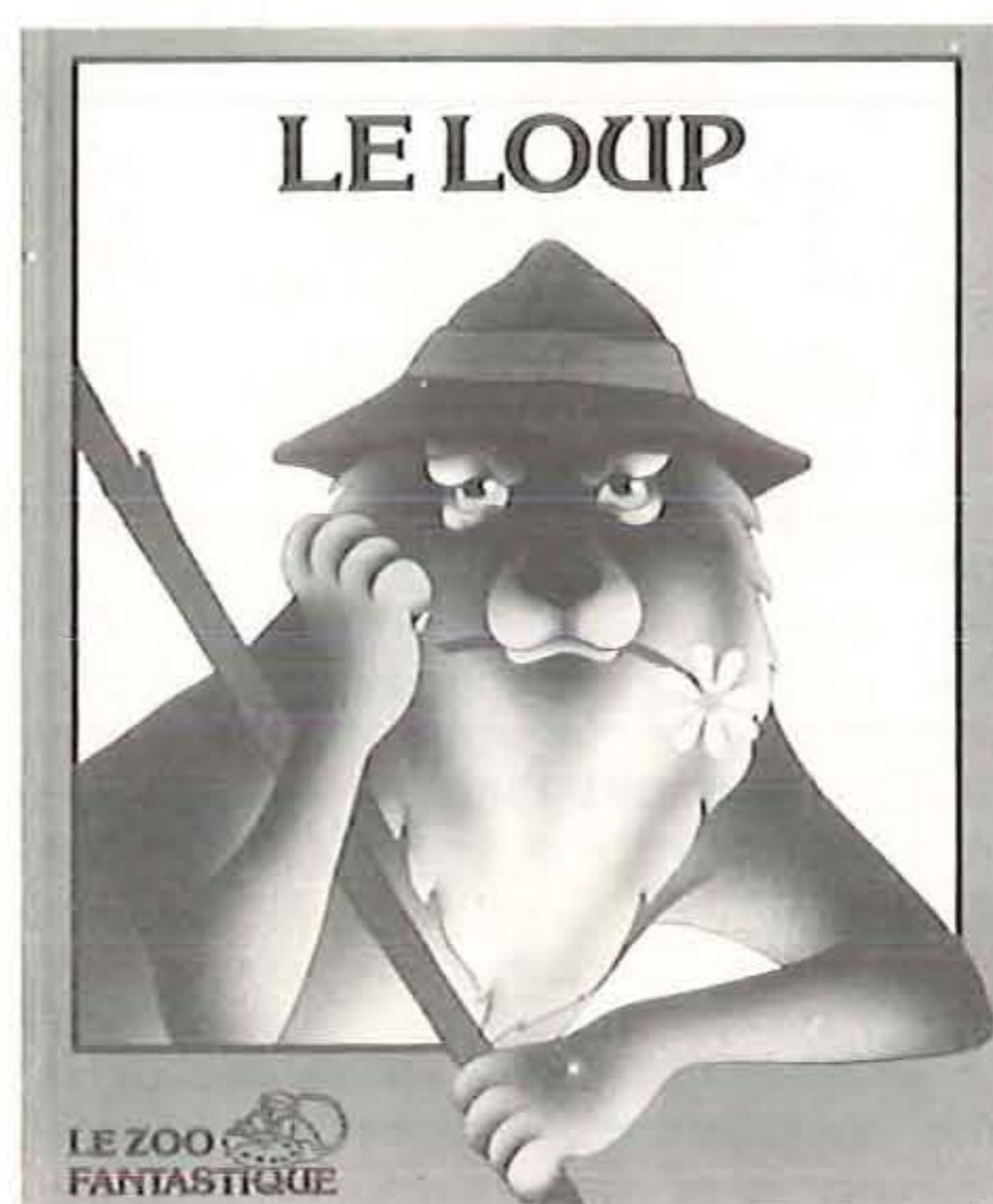
Même chose au niveau du système de distribution qui s'est complètement restructuré depuis dix ans. Il y a maintenant les grandes surfaces et les F.N.A.C. par exemple. La F.N.A.C. dit qu'elle peut vendre 20 % moins cher, donc laisse croire que le libraire pourrait faire ainsi. Or la F.N.A.C. fait 20 % parce qu'il y a une ventilation des bouquins qui lui permet d'avoir des remises, des échéances plus importantes. C'est un système économique différent. Et actuellement, le gros problème de la diffusion, c'est de mélanger ou d'essayer de comparer des systèmes économiques différents.

On sacrifie la distribution traditionnelle par les librairies au profit d'une grande distribution, et on te dit : ça fait baisser les prix. A court terme oui, mais à long terme non. Au lieu d'avoir cinquante interlocuteurs qui vont travailler moyennement avec toi, éditeur, tu n'en auras plus qu'un. Les cinquante interlocuteurs font 100 000 F de chiffre d'affaires à eux tous et tu accordes 20 %. Quand il n'y en a plus qu'un qui fait le même chiffre, il va te dire : «Moi c'est 30 % ou c'est fini.» Tu vas céder. Toi éditeur, les 10 % que tu perds, il faut bien

que tu les récupères quelque part, et tu majores d'autant.

Il y a un autre aspect du problème. Je reviens à mes cinquante interlocuteurs. Tu fais par exemple, «Le zoo fantastique». Tu as trente libraires qui ne sont pas d'accord, tu en as vingt qui vont accepter. Si tu n'as plus qu'un interlocuteur, tu ne produiras plus que pour lui. Le jour où il n'y aura plus que ces grosses centrales, tu iras les voir avant même de mener un projet à terme en tant qu'éditeur ; tu ne feras que ce qui leur plaira.

La production de masse a entraîné la normalisation, mais en même temps un besoin de s'exprimer. Cette grande distribution a fait naître une distribution parallèle. Je crois qu'il faut encourager l'édition marginale. Mais le danger pour les petits éditeurs qui ont une démarche très personnelle, c'est de se faire récupérer.



**J.-P.R. — Revenons à l'école. Il faudrait que les éditeurs marginaux puissent aussi y entrer.**

**A.G. —** C'est impossible. Nathan sort un bouquin, c'est Nathan, ça passe. Si on essaie de faire des bouquins pour l'école — pas des manuels ! — on va mettre quatre ou cinq ans pour arriver à quelque chose !

Pourtant, je crois que l'école a un rôle primordial à jouer. Lire, c'est quelque chose de fondamental, c'est accéder à un réseau de communication fabuleux. Or pour la plupart des gens, lire c'est dramatique. Quand tu questionnes le public, tout le monde te dit qu'il lit, parce qu'on culpabilise les gens s'ils ne lisent pas. On dit maintenant : 70 % des gens sont des lecteurs alors qu'il n'y en avait que 30 % voilà dix ans. C'est faux, voilà dix ans, un certain nombre de personnes reconnaissait ne jamais lire, maintenant ils n'osent plus. A l'école, il faudrait casser l'image antique de la lecture ; faire comprendre aux enfants pourquoi lire et pourquoi écrire. Pour dédramatiser la lecture, votre rôle est essentiel.

*Interview de J.-P. RUELLÉ  
Synthèse de Michèle DELCOS*



# ÉDITER POUR LA JEUNESSE : *des choix différents*

L'édition pour la jeunesse est en pleine expansion, à la fois terrain d'expériences et marché des plus rentables. Qu'est-ce qui pousse les éditeurs à se lancer dans cette aventure ? Huit d'entre eux nous ont répondu, huit petits et grands, dont les collections jeunesse nous donnent une idée de la diversité de l'édition pour les jeunes. Nous les laissons se présenter eux-mêmes.

Chez le Père Castor, les collections vont de l'imagier qui présente un catalogue d'images de l'univers familier du tout jeune enfant, aux albums destinés aux enfants qui maîtrisent la lecture. Un souci : réussir les premiers contacts des enfants avec le livre. «Comment par le livre, inciter les enfants à l'action jusqu'à la réussite ? Comment leur donner envie de grandir dans l'enthousiasme ? Il nous paraît essentiel que le livre donne une image du réel, de l'événement qui naît sans spéculer sur l'avenir, sans négliger pour autant les valeurs fondamentales du passé, tout en s'appuyant sur les préoccupations des enfants d'aujourd'hui.» Autre caractéristique, le souci de faire participer largement l'image à la lecture et d'apprendre aux enfants à lire les images.

**Le sourire qui mord** «a voulu ouvrir une communication, aider des cheminement avec des livres, sources de plaisir pour chaque enfant mais aussi occasion d'un dialogue avec soi et les autres».

Deux collections :

**Plaisirs** : «Des images, rien que des images à lire dans tous les sens... des livres pour les plaisirs, pour le plaisir.»

**A propos d'enfances** : «Nous avons choisi de créer des livres «à propos d'enfances» depuis notre position d'adultes en essayant d'assumer cette position.»



Les Editions de l'Amitié - G.T. Rageot se proposent de «publier des ouvrages d'auteurs contemporains et uniquement ce type d'ouvrages, d'en éditer un très petit nombre de façon à choisir les textes qui leur paraissent les meilleurs.»

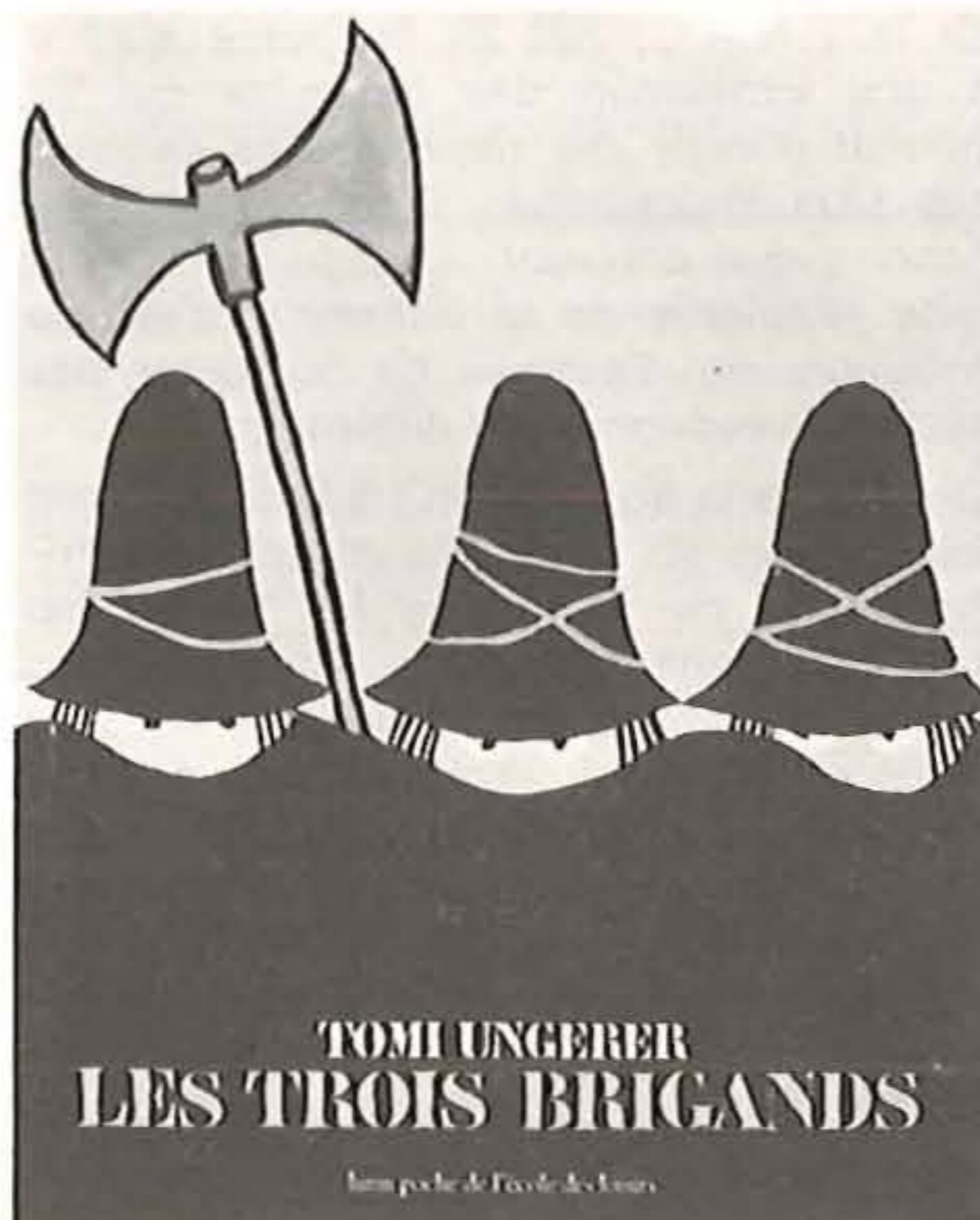
«A notre avis, il n'existe pas «des livres pour enfants» ou des «livres pour ados». Il existe des manuscrits que nous avons du plaisir à lire, qui sont le point de départ d'ouverture sur tel ou tel sujet.

La première collection **Ma première amitié** s'adresse à des enfants qui commencent à lire. Avec **La bibliothèque de l'amitié** nous espérons donner aux enfants une ouverture sur la vie qui leur permettra de réfléchir sur des problèmes auxquels ils sont quotidiennement confrontés en même temps que la possibilité de ne jamais oublier que l'imaginaire et le rêve font partie intégrante de la vie. **Les chemins de l'amitié** s'adressent plus particulièrement aux jeunes adultes et aux adolescents et traitent de sujets d'actualité que ce soit sous forme de roman ou sous forme de témoignage.»

Chez Nathan est né en 69 la **Bibliothèque internationale** «qui avait la volonté de faire connaître en France, des auteurs étrangers et de faire sortir la littérature enfantine de l'ornière du moralisme traditionnel ainsi que des critères didactiques de l'école.»

La collection **Arc en poche** publie des romans pour jeunes enfants à prix modique, en format de poche et s'ouvre à de nouveaux auteurs, tandis qu'**Arc en poche 2** s'adressera à des plus grands. L'accent sera mis sur le roman d'aventures.

«J'insiste sur le fait qu'écrire pour les enfants, c'est écrire, tout simplement



et que ce n'est pas parce que la collection présente des contraintes matérielles que l'écriture doit se sentir brimée» écrit Isabelle Jan.

**Jean-Pierre Delarge** publie des albums illustrés pour enfants de huit à douze ans.

«Ma politique éditoriale est de maintenir dans les limites d'une dizaine de livres par an, ce département de ma maison, et d'exiger une qualité de textes et d'illustrations qui situent nos produits en haut de gamme, avec, comme conséquences, des incidences sur le prix de revient, le prix de vente et la diffusion.»

Feuilletons le catalogue **Hachette** des livres à tous les prix, pour tous les âges, une diffusion impressionnante, particulièrement dans les séries qui sont largement utilisées : 34 **Alice en Bibliothèque verte**, 15 millions de volumes vendus. En **Bibliothèque rose**, les séries d'Enid Blyton (Club des cinq, Clan des sept...) représentent 40 millions d'exemplaires vendus. On pourrait citer d'autres collections (Babar, Caroline...) bâties entièrement ou non sur l'exploitation d'une série. Il y a aussi des «collections de recherche» (**La bouteille à l'encre, Gobelune**), des albums documentaires.

«Notre souci est de renouveler la variété de notre catalogue afin de répondre à toutes les attentes, de préparer des livres adaptés aux enfants d'aujourd'hui. D'où la diversité de notre production qui comprend à la fois des collections de grande diffusion et des collections de recherche.»

**D'Au éditeur** s'est créé en 1976. «Notre travail s'est organisé autour de deux directions : les contes et les comptines. Une recherche sur le folklore

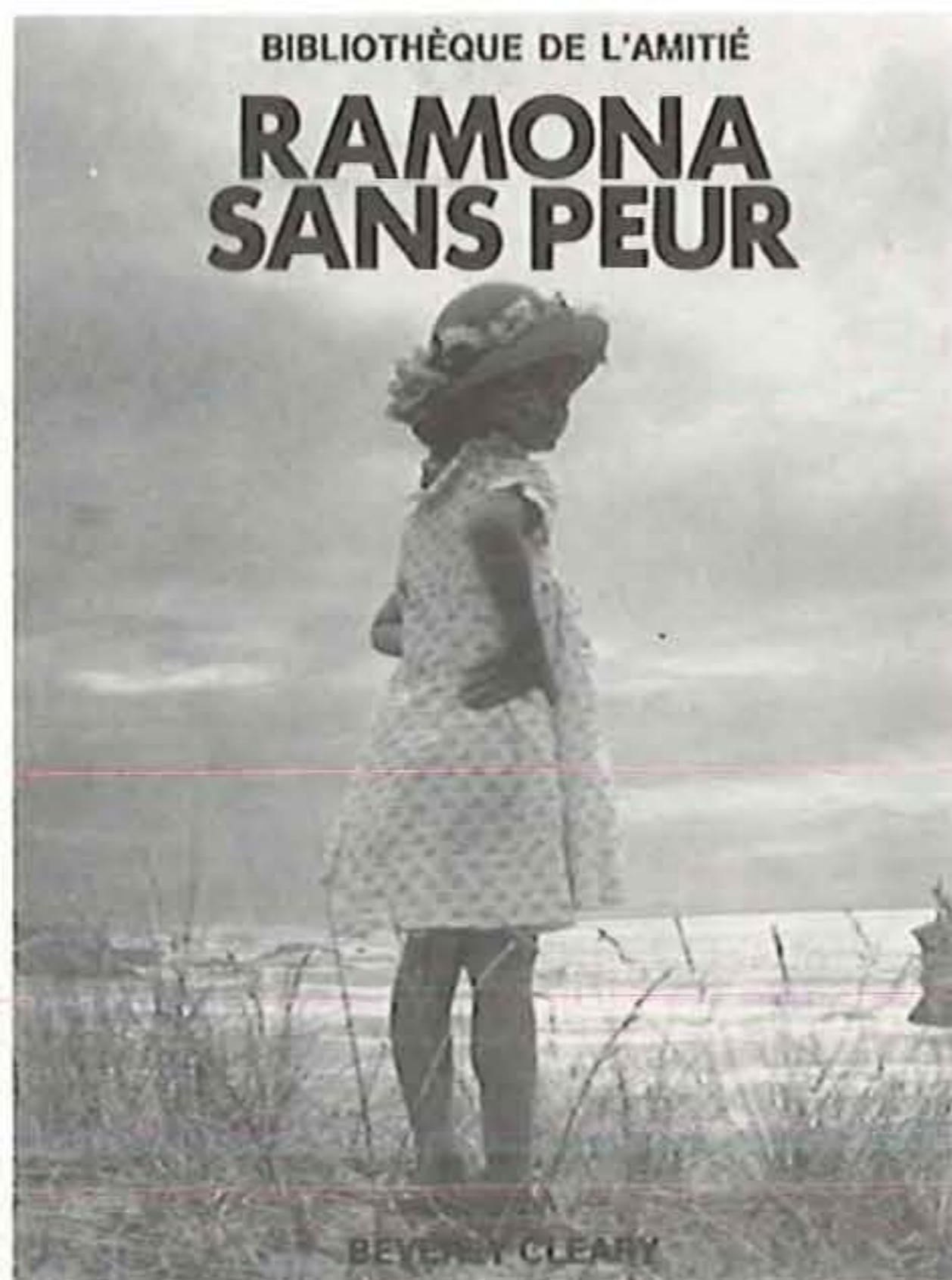






## XANDI ET LE MONSTRE

CASTERMAN



BEVERLY CLEARY



ETUDES VIVANTES

nous a permis de retrouver des contes qui expriment parfaitement ce que peut être un langage commun aux adultes et aux enfants.»

C'est la collection **Abacadabra** qui regroupe des contes anciens et des contes modernes «réveillant des sens cachés dans le déroulement ordinaire de la vie de tous les jours». **Charabia** propose pour les très jeunes enfants, des petits livres dont les textes sont le plus souvent des comptines traditionnelles, tandis que dans la collection **Comptimages**, des comptines sont mises en images sous forme de bandes dessinées.

### DES CHOIX DIFFÉRENTS

Faire accéder au plaisir de lire, ouvrir par la lecture de nouveaux horizons aux enfants et aux jeunes, cela semble des objectifs communs à tous. Est-ce que les mêmes mots recouvrent toujours les mêmes réalités ?

«Chaque livre du **Sourire qui mord** est un risque à la fois idéologique et financier : nous vivons dangereusement ! Mais nous aimons cela. Plus sérieusement, nous affirmons que donner à lire, c'est prendre un risque. L'adulte doit prendre le risque de se découvrir (dans tous les sens du terme) quand il facilite l'accès d'un livre à un enfant. Mieux vaut un livre qui se trompe que mille qui hurlent avec les (grands méchants) loups.»

Le sourire qui mord

«Il y a des modes, et très contraignantes. Par exemple, on est allé d'une écriture très sage et descriptive à une sorte, soit de fantaisie en coq à l'âne, soit de langage parlé parfois un peu démagogique. Il serait absurde de refuser les tendances nouvelles ; il serait déprimant de s'y soumettre servilement. Le travail que nous menons ici est précisément de trouver, à travers

une expression forcément nouvelle, des auteurs assez indépendants pour savoir jouer avec et ne pas en rester prisonnier. J'ajoute qu'un certain classicisme ne me déplaît pas et qu'il faut aussi être à l'affût de tout ce qui paraît aujourd'hui hors des sentiers battus mais qui peut être un livre lisible dans cinquante ans, alors que tant d'expériences hyper à la mode ne le seront plus.»

Isabelle JAN, Nathan

«De ses premiers contacts avec l'imprimé, dépendra en grande partie pour l'enfant, son besoin ou son refus de lire. C'est pourquoi nous nous sommes attachés à la réalisation d'images, de jeux, d'albums destinés aux plus jeunes des enfants.

Nous tentons de tenir compte de l'enfant à chaque moment de son évolution, aussi bien en ce qui concerne le fond : les thèmes, les images, les textes, que la forme même du livre. Écrit-on pour un enfant de huit ans comme on écrit pour un enfant de quatre ans ? Dessine-t-on pour un enfant de dix-huit mois comme on dessine pour un enfant de six ans ?»

Les albums du Père Castor, Flammarion

«Pour moi, tout livre pour enfants ou adolescents est une proposition d'aventure par personnages interposés dans l'imaginaire.

Il élargit le champ d'expérience qu'offre le réel quotidien. Il met le lecteur en présence d'absents et lui permet d'entrer en relation avec eux et d'évoquer en leur compagnie, l'autre, l'autrement, l'ailleurs.

Le livre provoque à l'identification — la propre identification du lecteur — par un jeu de discernement du semblable et du différent vécu dans l'imaginaire. Il aide à la prise de conscience du moi, des autres et du monde par réaction vis-à-vis de ce qui est proposé. Il constitue par là un entraînement à

l'adaptabilité et à la conquête de l'autonomie de vie et de jugement.

Un manuscrit qui ne prend pas appui — à la manière d'un tremplin — sur des éléments du vécu réel ou imaginaire du jeune lecteur ne lui convient pas. Car toute lecture postule réminiscence et référence relationnelle pour faire entrer l'enfant en résonance avec le texte et l'image.

Cette lisibilité-là doit faire appel à un vécu de situation, éprouvé ou éprouvable, d'ordre émotionnel et affectif, et pas seulement à un nécessaire d'accessoires familiers ou à une représentation obligatoire et réaliste du banal quotidien.

La crédibilité, c'est-à-dire la possibilité d'adhésion, conforte la lisibilité de telle sorte que la lecture fonctionne comme une expérience de vie par personnages interposés. La mièvrerie n'est pas crédible et digne d'être prise en considération par les enfants car elle les méprise. On ne se joue pas des enfants-lecteurs, on les fait entrer dans le jeu de la lecture comme des partenaires, et des acteurs à rôles multiples — non comme des pantins dont l'auteur tirerait les ficelles.

La crédibilité n'a rien à voir avec la logique du réel, car il y a aussi une logique de l'imaginaire où tout est possible mais seulement dans le sens d'une certaine affabulation et non à contresens de celle-ci.

Un livre qui s'épuise à première lecture ne m'intéresse pas. Il n'offre prise que s'il se prête à des reprises, à des relectures, occasion de découvertes concertantes ou déconcertantes. En cela il rejoint la réalité qui n'est jamais simple.

Et si le livre, par surcroît, me paraît favoriser la rencontre et l'échange entre enfants et adultes, s'il n'a pas d'âge tout en n'étant accessible qu'à partir d'un certain âge, alors il a ma préférence : il est à la fois éducatif et divertissant pour les uns et les autres ; il réveille l'enfant qui sommeille en tout



adulte, et chacun en tire quelque profit à sa manière, à sa mesure.»

Jean FABRE, L'Ecole des loisirs

«Pour nous, chaque nouveau livre est un risque. En effet, nous souhaitons ouvrir de plus en plus les sujets proposés, publier des livres écrits différemment, construits autrement. De ce fait, chaque ouvrage est une aventure.»

Editions de l'Amitié

«Tous les sujets peuvent être abordés dans toutes les collections. Le responsable de collection choisit en fonction des caractéristiques de la collection.»

«La Bibliothèque Verte et la Bibliothèque Rose proposent des séries. Cela correspond à un goût de l'enfant qui aime retrouver des personnages et des situations déjà connus. Ces livres constituent des livres amorces qui permettent à l'enfant de dominer les mécanismes de la lecture et lui apprennent le plaisir de lire.»

Hachette

«Nous ne publions pas ce qu'on appelle des séries. Parfois, cependant, nous découvrons des ouvrages qui ont la même héroïne ou le même héros. Dans la mesure où ces livres ont de la valeur, nous n'aurions aucune raison de les éliminer.»

Editions de l'Amitié

«Pas de série. La série n'est qu'un artifice à vocation strictement commerciale.»

Le Sourire qui Mord

#### LE LIVRE POUR ENFANTS : UNE MARCHANDISE COMME LES AUTRES ?

«L'importance du marché que représentent les enfants, n'a pas échappé aux éditeurs : en quelques années, le nombre d'éditions pour enfants a plus que doublé en France. La production s'intensifie et offre à notre choix un riche éventail du meilleur au pire.»

Albums du Père Castor

«Il nous semble que l'avenir du livre pour enfants n'est pas menacé, mais qu'il existe trop de livres actuellement sur le marché ce qui gêne les acheteurs dans leur choix. Toutes formes de vente nous semblent valables à condition qu'elles soient doublées d'une information beaucoup plus sérieuse et beaucoup plus précise que l'information qui existe actuellement.»



Quant à nous, la diffusion de nos livres est assurée par un autre éditeur qui prend en charge également la publicité.»

Editions de l'Amitié

«Nous diffusons nous-mêmes nos livres, auprès des libraires, par correspondance, auprès des collectivités et des comités d'entreprises. La diffusion est le nœud qui nous étrangle et détermine nos chances de survie.»

Le marché du livre pour enfants est en expansion. En expansion quantitative surtout. Mais la capillarité du réseau de distribution est en train de se scléroser : disparition des libraires qui n'ont pas un statut fiscal et commercial en rapport avec leur rôle culturel, étanchéité relative de l'école à la littérature de fiction. Enfin, face à l'inflation du nombre de titres, quelle information pour les parents ? D'où l'importance d'un travail comme le vôtre.»

Le Sourire qui mord

«La diffusion des livres est fonction des tirages. Certaines collections sont diffusées dans un réseau spécialisé à qui l'on doit un travail d'information en profondeur. Les collections de grande diffusion comme la Bibliothèque Verte sont diffusées dans plusieurs milliers de points de vente : librairie, maisons de la presse et grandes surfaces.»

Nous envisageons l'avenir sous un jour très favorable. Les différents réseaux permettent en effet de mettre en place et de défendre des collections de nature très diversifiée.

Le livre pour enfants a un bel avenir devant lui, en raison du rôle important joué par les enseignants. C'est grâce aux enseignants que les enfants de

milieux non lecteurs sont en contact avec le livre.»

Hachette

«Nous sommes diffusés par Garnier avec qui toute la commercialisation des livres passe par la librairie. Il faut cependant insister sur la distinction de plus en plus visible entre la distribution (tâches matérielles et économiques) et la diffusion qui concerne plus largement l'information.»

Il n'y a pas de diffusion directement auprès des écoles, des bibliothèques, des associations... et les libraires peuvent de moins en moins faire ce travail d'information qui revient désormais à l'éditeur... s'il en a les moyens. Dans le domaine de la distribution, le livre pour enfants est victime du même phénomène d'obsolescence que le livre pour adultes. Sa vie est désormais limitée à quelques mois. La vie devient de plus en plus dure pour les livres de création.»

D'Au éditeur

Laissons parler les éditeurs jusqu'au bout. Voici une réflexion en forme de conclusion qui pourrait nous convenir.

«C'est quand il pourra exister une structure de type coopératif où l'ensemble des individus concernés, producteurs idéologiques et économiques, libraires, utilisateurs organisés ou non, œuvrera à rétablir l'aspect culturel des livres, c'est seulement quand un tel appareil rétablira les chances d'existence et de survie de la création originale qu'aura changé la littérature de la jeunesse et la littérature plus généralement.»

Le Sourire qui mord

Synthèse Michèle DELCOS



# ACTUALITES

de L'Educateur

## Billet du jour

### A la croisée des chemins

Cette fois, ça y est ! Au-delà de l'événement lui-même dont la portée n'est pas modeste, le 10 mai 81, plus de quinze millions et demi d'hommes et de femmes, sans compter tous ceux qui n'avaient pas la parole mais qui compteront dans la suite (ceux qui étaient mineurs et les immigrés), tous ont crié non à la peur et oui à l'avenir. Les épouvantails peuvent donc aussi mordre la poussière.

Nous ne sommes pas de ceux qui croient à la magie des changements instantanés. Mais d'avoir su si nombreux conjurer, un moment, les différences, les divergences pour peser tous ensemble d'un même poids, cela donne soudain conscience de la réalité de ce poids, cela rend possible d'autres manifestations de cette force.

Nous qui avons vécu d'autres moments comparables, nous savons qu'ils peuvent ne pas durer des décennies. Pourtant à chaque fois ils ont engendré une grande part d'irréversible, ils restent comme des jalons dans la mémoire collective du peuple. Rien par la suite n'est plus jamais pareil.

Pour nous, éducateurs de l'I.C.E.M., rien ne change à notre combat et tout se trouve modifié.

Rien ne change parce que notre stratégie, longuement confrontée, synthétisée dans *Perspectives d'éducation populaire* et sans cesse réexaminée, est parfaitement claire : une éducation centrée sur les enfants et les adolescents avant d'être réglée sur les besoins d'une société ou les commodités d'une institution.

Tout se trouve modifié parce que le contexte social et politique pose chaque problème en termes différents. De nouveaux possibles sont à notre portée et notre combat prend d'autres perspectives. Moins que jamais nous ne laisserons dissocier l'action syndicale et politique d'avec la lutte pour d'autres pratiques d'éducation. Qu'on ne nous fasse pas le coup de la mystification pédagogique, de la priorité du contenu sur les « méthodes », du quantitatif sur tout le reste !

Parce que notre activité militante, poursuivie dans les pires circonstances, ne s'est jamais démobilisée, nous sommes déjà sur le terrain. Inutile de nous échauffer avant de participer à l'action, de nous initier au travail d'équipe, au dialogue avec les travailleurs, avec les parents, avec les administrateurs. Il n'y aura pas trop de toutes les forces disponibles pour amorcer un vrai changement.

Comme l'aurait dit une fois de plus Freinet, l'éducation est à la croisée des chemins. Pour notre part, nous y sommes déjà.

Cannes, le 11 mai 1981  
Michel BARRÉ



# TECHNIQUES D'ÉVALUATION

Echanges avec Paul LE BOHEC à propos de l'article du n° 8, pp. 15 à 19

*Après quelques tentatives pour opposer une alternative concrète au système de contrôle traditionnel des acquisitions scolaires, nous avons éprouvé le besoin de faire le point sur l'expérimentation avec les enfants du matériel que nous avons rédigé jusqu'alors. Nous présentons dans un article l'organisation du travail quotidien en classe élaborée au sein du conseil et la place que prenaient alors les moments réservés à l'évaluation des travaux des enfants. Un échange avec Paul Le Bohec nous fut particulièrement enrichissant car il nous permet de préciser notre pratique et nos objectifs en fonction de notre projet pédagogique. Il s'avère indispensable d'avoir lu cet article de L'Éducateur n° 8 avant d'aborder la lecture de cette correspondance !*

Bertrand et Josette LÉVI  
école publique, 87660 Saint-Barbant

## I. - PREMIÈRE LETTRE DE PAUL LE BOHEC

Bon, me voilà en possession de votre travail.

Ce qui m'apparaît immédiatement c'est que, évidemment, on n'a sûrement pas la même façon de considérer le problème. C'est clair, vous donnez une priorité au planning-constat et moi je donne une priorité au planning-lancement.

J'avais inventé ces deux plannings il y a une vingtaine d'années. Freinet et Elise m'avaient immédiatement mis en garde. Ils me disaient : «*Ça c'est bien pour toi parce que tu es pondéré, mais tu vas voir ce que certains camarades vont faire de ton planning-constat.*» Et, de fait, on a assisté à une extrême systématisation. Des camarades avaient tout mis en brevets à passer. Et il semble qu'on ne faisait plus que ça en classe. Il faut dire que moi, j'avais posé le problème de la façon suivante : comment concilier la sécurité et l'audace ou, si l'on préfère, comment permettre la recherche, la création, l'aventure sans trop négliger les acquisitions. Or comme ce qui tient au ventre, c'est la peur des contrôles, la recherche de la sécurité et jamais le souci de l'expérimentation, de la création, de l'aventure, de domaines nouveaux, du tâtonnement expérimental, il est naturel que mon système équilibré ait penché du côté de la peur.

Je ressens un peu cette impression en lisant votre travail. Un souci extrême de la vérification des résultats.

Mais je dois dire aussi que je ne suis pas bien placé pour apprécier votre travail. En effet, je n'ai une expérience que des enfants de 6 à 9 ans et là évidemment la dominante c'est l'ouverture. Mais au C.M. on doit sans doute avoir plus de préoccupation des résultats.

Je me déclare incompetent pour une autre raison. J'ai quitté le primaire en 70. Certes j'ai vécu des expériences poussées d'autogestion mais au niveau adulte seulement. Alors je ne suis pas capable de dire si les idées d'autonomie de Bertrand sont un prétexte pour une sécurisation ou réellement une recherche du développement de l'autonomie. Je pose simplement la question à Bertrand : c'est lui qui peut savoir vraiment ce qu'il en est.

Mais son idée de développement de l'autonomie est vraiment intéressante et tout à fait en phase avec la situation actuelle. Comme dit Edgar Pisani : «*Il faut choisir le dur chemin de l'autogestion.*» Et pour cela il faut expérimenter, construire, armer les futurs adultes. Je crois qu'il faut continuer dans cette voie mais en veillant à ne pas exagérer et à permettre aussi d'autres constructions, d'autres élans. Car il faut se poser la question : doit-on être cartésien, ou doit-on se fonder sur la dialectique ? La formation de tous les enseignants est cartésienne et c'est négatif. Il faut du temps avant de s'imprégner et de faire confiance à la dialectique. Quand on fonce, quand on est sur ses pistes personnelles à l'intérieur d'un groupe qui progresse lui aussi dialectiquement, l'essentiel est atteint et les acquisitions s'inscrivent en bénéfices secondaires.

C'est cela qu'on pourrait craindre avec ton système. Tellement de souci de vérifications que ça couperait l'élan, comme un arbitre tâillon qui siffle toutes les fautes même les plus vénielles, empêchant le jeu de se développer. Peut-être qu'en consacrant le dernier mois de chaque trimestre à ces contrôles

on trouverait la bonne solution. Et au lieu de pousser celui qui a échoué à recommencer après avoir bûché comme un taré, on laisserait courir et on s'apercevrait que l'acquisition se serait réalisée comme par enchantement.

Car on sait comment les choses s'inscrivent.

Il y a des quantités de choses qui se passent au niveau de l'inconscient. Il faut le laisser travailler librement. La vie m'a appris que lorsqu'on veut une chose, on ne l'a pas et c'est quand on ne la cherche pas (ou plus) qu'on l'obtient. S'il y a constat d'un échec, même léger, il peut y avoir un blocage sur cette question. D'ailleurs la question de la concordance des temps ne se travaille pas ou sans grande chance de succès, mais elle s'acquiert par imprégnation inconsciente. Et pendant qu'on la travaille on marque un temps sur le plan de l'expression et ce qui est le mieux à même d'être en situation psychologique favorable, c'est l'expression, toujours l'expression, sous toutes ses formes ! Car le grammairien, le mathématicien, le scientifique sont des êtres humains et c'est quand ils sont en forme psychologique, en sécurité ontologique, qu'ils sont le plus à même d'utiliser leurs outils intellectuels et de saisir les structures de la réalité qu'ils peuvent alors considérer avec le maximum d'objectivité.

Et puis autonomie dans la conquête des savoir-faire peut-être mais aussi et plutôt autonomie dans la conquête du savoir-être le reste étant donné par surcroît, en prime.

Je sens que je pourrais en écrire deux pages sur ce sujet : autonomie, autogestion de l'expression, de la communication, de la création, de la construction de soi et de la construction de ses groupes sociaux.

«*Il faut transformer l'éducation qui ne doit plus être centrée sur les connaissances mais sur la personne et sur les communautés auxquelles elle appartient. Cela c'est la société de la troisième révolution industrielle qui le permet et le demande.*» (E. Pisani).

Mais je stoppe car j'écrirais un bouquin.

Je fais la part de ma personnalité qui a toujours plusieurs fers au feu et ne termine jamais rien en une fois de A à Z. Moi c'est A B C A' B' A'' D E F G C' D' E' F' G' H' B'' C'' H I J K D'' E'' I' J' K' puis soudain L M N O P Q R S T U V W X Y Z. Et je m'en trouve bien parce qu'il y a tout le travail souterrain de l'inconscient.

Bertrand a une autre personnalité, méticuleuse, organisée, cartésienne. Elle n'est pas inférieure à la mienne, elle est autre et aussi utile. Mais l'un et l'autre on doit se chercher des complémentarités. Par exemple Josette peut apporter la richesse, son intuition, sa créativité, avant le C.M. Et les enfants auront ainsi connu les deux. Ça peut être successivement, mais aussi en même temps. Votre couple peut faire un bon tourbillon qui peut fonctionner longtemps. Et le tourbillon c'est la structure du monde.

Après Bertrand, il y aurait le C.E.S. différent de ce qu'il est. Et il y a des enfants style Bertrand, style Josette, et style Paul. Chacun doit pouvoir un peu trouver ce qui lui convient. A nous de veiller au grain et faire en sorte que nos dominantes ne deviennent pas des exclusivités.

Bon je relis votre texte car j'ai pu m'emballer à fond sur mes chemins habituels sans tenir compte de ce que vous avez dit.



## 1. Votre organisation aujourd'hui

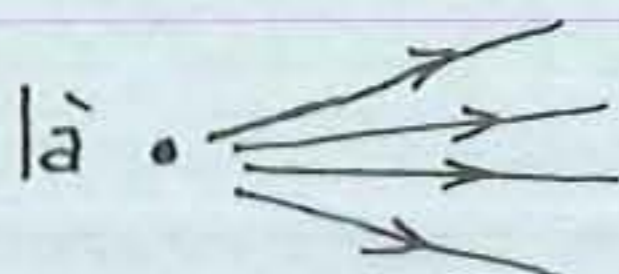
### a) Sur le plan collectif

Bon, vous situez des moments dans la semaine. Mais la semaine n'est-elle pas une unité de temps trop petite ? On n'a pas le temps de décoller qu'il faut déjà reposer les pieds par terre. Et pour atteindre un palier irréversible d'expression il faut plus qu'une semaine.

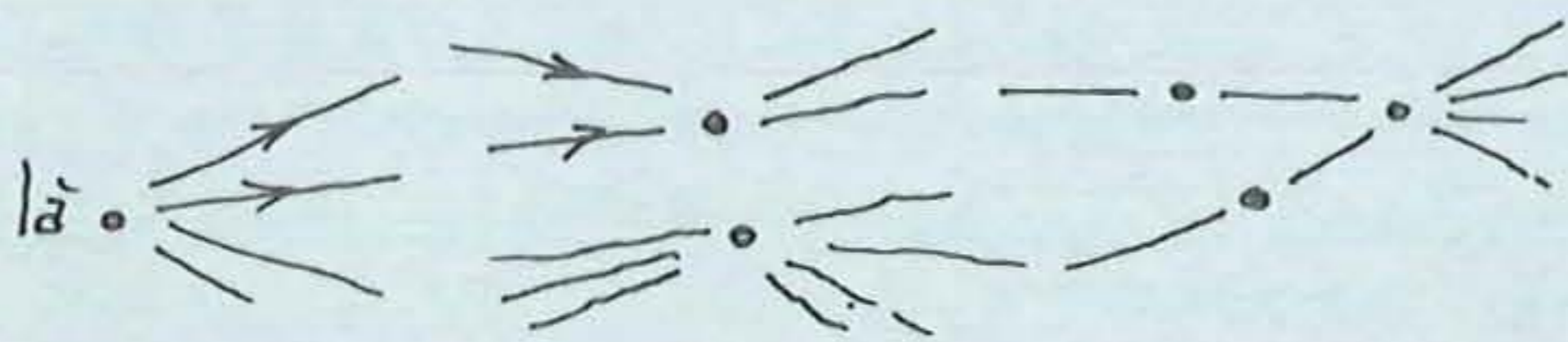
«Nous prévoyons, nous fixons la date, nous situons.» Voilà bien ce qu'il me restait à dire. Vous installez dans l'avenir des fourches caudines de temps sous lesquelles il faudra passer.



Mais quand travaillez-vous en ouverture ? Point obligé : quand on est là. Quand on ne sait pas ce qui va se passer.



Tout est ouvert aux possibilités, aux déploiements dialectiques, à la globalité. L'idéal étant au point de vue tâtonnement expérimental et conformément à l'être humain.



Ça, c'est la vraie respiration humaine par disjonctions et conjonctions.

### b) Sur le plan individuel

A partir de projets personnels.

Mais accepte-t-on les déviations de projets en cours de route, les projets impromptus qui naissent subitement comme par éblouissement. Certains types d'enfants aiment commencer mille choses et s'arrêtent très tôt parce qu'ils devinent ce qui peut se produire.

D'autres prennent les choses les unes après les autres. Il faut aider les uns et les autres à goûter à l'autre attitude.

Pourquoi sanctionner l'invention ? Ça peut être bon cependant pour ceux qui sont trop reproducteurs, ça peut tenter de les solliciter, de les mobiliser et peut-être de leur faire découvrir un domaine qui leur convient.

Là tu as une bonne attitude et tu détruis en deux lignes tout ce que j'ai pu te dire.

Evaluation : tous les jours, brevets ? N'est-ce pas trop systématique ?

## 2. Comment vous évaluez le travail aujourd'hui

### Echec présumé de J. Bernard

Je redis ce que j'ai dit. La concordance et la condition ça ne se travaille pas. Certes on peut obtenir un résultat. Mais aux dépens de quoi ? Qu'est-ce qu'on a brisé pendant ce temps-là et qui était précieux ?

En résumé : le contrôle peut être bon pour quelques trucs que l'on estime indispensables (le moins possible) ce qui pourrait gêner vraiment l'enfant pour son développement futur (on choisit de ne pas attendre dix-sept ans pour lui apprendre à lire).

Mais le contrôle doit être léger et non obsessionnel. Et les enseignants doivent apprendre à avoir moins peur et à être très créatifs eux-mêmes et capables de travailler en ouverture.

Nous avons formé un groupe adulte d'autogestion de la communication qui travaille dans ce sens et qui ne sait non plus où il va aller parce qu'il travaille en ouverture pour former les gens à l'imprévisible, ce qui est aussi indispensable maintenant, sinon plus, qu'un contrôle tâillon et exagéré des savoir-faire.

Nous sommes dans un autre monde. Dans la 3<sup>e</sup> R.I.

Voilà tout ce que j'ai eu envie de vous dire.

Certainement, vous réagirez. Peut-être que Josette sera de mon avis. Amitiés.

P.L.B.

## II. - RÉPONSE DE BERTRAND LÉVI

Ta lettre est restée longtemps sur la table près de nous. Nous avons laissé les choses décanter avant de t'envoyer notre réponse.

Le travail de recherche sur l'évaluation que nous avons maintenant largement abordé, ne recouvre heureusement pas toutes les activités du groupe-classe. En fait, il n'en constitue qu'une partie, importante tout de même, que l'atmosphère de création et de recherche a suscité, en réalité. Si nous n'avions voulu que contrôler ou constater les acquisitions et les apprentissages, il existe à l'heure actuelle suffisamment de techniques dont on peut se satisfaire. Ce travail, je l'ai abordé pour œuvrer dans le sens du développement de l'autonomie de l'enfant. Par contre, l'efficacité, plus que douteuse, des moyens de contrôle traditionnels, qui sont en réalité une sécurisation pour l'institut, me tourmente depuis maintenant quelques années.

C'est cette remise en question qui m'a conduit à débroussailler le problème, et il est de taille ! Comment faire, comme tu le dis, pour « permettre la recherche, la création, l'aventure, sans trop négliger les acquisitions » ?

Dans un premier temps les échelles d'évaluation nous permettent de faire le tour d'un certain nombre d'acquisitions de façon sûre au niveau de la prise en charge individuelle.

A l'heure actuelle, chacun décide pour soi-même de ses productions, de ses rythmes, de ses acquisitions. Seule obligation (entends le terme dans un climat coopératif) : toucher à tout. L'aspect « évaluation » est effectivement davantage pris en compte par les grands du C.M.2 dans la mesure où cette année, ils présenteront parallèlement aux contrôles traditionnels (compositions) le bilan de leurs « savoir-faire », qui ne constitue pas un contrôle à la commission d'entrée en sixième (voir à la fin).

Mais il m'est venu deux idées à l'esprit récemment, deux idées qui me dérangent fortement :

1. Nos échelles d'évaluation qui, pour nous, représentent uniquement un bilan des savoir-faire, sont en quelque sorte une halte sur le chemin suivi lors de laquelle on fait le point, pour rectifier au besoin la direction choisie, voire bifurquer vers d'autres horizons. Mais effectivement, il est possible de les adopter comme un moyen de contrôle sélectif qui peut être beaucoup plus sévère que les systèmes en vigueur. Gare à la récupération : il y a sans doute un truc à trouver pour l'éviter. Qu'en penses-tu ?

2. En outre, la démarche que nous suivons va à l'encontre des objectifs de l'école qui tient à conserver le pouvoir du contrôle, du classement des élèves en bons, médiocres, mauvais. L'orientation scolaire est en réalité une sélection déguisée des enfants qui est permise grâce aux divers contrôles de connaissances imposés. Nos enfants, eux, prennent en charge le bilan de leurs savoir-faire et ont le pouvoir de décision sur l'orientation de leurs activités. Nos enfants décident du moment où ils présentent leurs brevets au groupe, de la façon dont ils le présentent, après avoir en fait, de façon intuitive sans doute, l'auto-évaluation. Voilà à mon sens, un mode d'appropriation de ses propres cheminements qui n'est pas à même de satisfaire l'administration et ses exigences dans la mesure où elle se voit ravir un pouvoir de décision important.

Dans un second temps, les échelles d'évaluation proposent aux moins actifs, aux moins entreprenants à ceux qu'il faut quelquefois, « pousser » un peu, diverses pistes de recherche, l'ouverture dont tu parles, ce qui leur permet d'embrayer sur un thème. C'est un peu l'objectif du F.T.C., mais, en plus, leurs travaux seront s'ils le désirent (car on présente un brevet si on veut) pris en compte par le groupe « évaluation », s'intégrant ainsi dans le processus de formation.

Mais là encore, rien n'est imposé, on peut en rester au niveau de l'ouverture, de l'expression fugitive. Notons qu'avec le F.T.C. aussi on peut aller plus loin, mais il faut constater que ce domaine est plus ou moins abordé par les plus débrouillards. Bien souvent, l'enfant se limite à la fiche, même s'il se pose des questions, même si des hypothèses n'ont pu être vérifiées par l'expérience.

Les grilles, elles, suggèrent de nouvelles pistes, une autre démarche, font bien souvent intervenir le groupe qui relance, par ses interrogations, la recherche, soit sur la même voie, soit vers d'autres objectifs. Ainsi s'il le désire, l'enfant sait qu'il peut aller plus loin dans son cheminement, de façon autonome en se reportant aux échelles d'évaluation.



La mise en place de ce nouveau processus de formation crée un renforcement de la vie coopérative. Grâce au conseil des enfants, tout un réseau relationnel d'échanges et d'entraide est institué. L'expérience nous montre à l'heure actuelle que les enfants sont à l'unanimité heureux de travailler avec ce mode d'évaluation de leurs productions.

Je ne regrette pas l'aspect cartésien de certaines grilles : nous en sommes là pour l'instant. L'apport des camarades de l'I.C.E.M., dont le tien, feront sans nul doute évoluer nos recherches.

Tu soulèves par ailleurs le cas de J. Bernard qui avait présenté et n'avait pas réussi à obtenir : «*Je sais écrire une phrase qui commence par si...*» J'avais effectivement suggéré à J. Bernard de poursuivre ses recherches pour éviter de rester sur un échec. Telles étaient au départ mes intentions. En réalité, nous n'avons guère eu le temps par la suite de nous retrouver pour approfondir ensemble le problème.

Il faut savoir par ailleurs que son milieu socio-culturel ne favorise guère les apprentissages scolaires. L'école, et ce qu'on y fait, sont régulièrement dénigrés. Lors des rares occasions qui m'ont permis de discuter avec sa mère, j'ai pu constater, chez elle aussi, un déficit au niveau du langage, les mêmes (comme par hasard) que ceux de J. Bernard : emploi erroné du conditionnel, non utilisation du subjonctif, ce qui donne : «*Il faut que J. Bernard fait des devoirs à la maison*» ou bien : «*Mon père veut que je vais avec lui demain !*»

Pourtant ce n'est pas pour cela que la réflexion de J. Bernard s'était détournée du sujet ! En effet, lors d'une partie de football, il s'exprima très correctement. Le ballon était sorti du terrain pour disparaître derrière un buisson. J. Bernard était le plus près de l'endroit, mais ne réagit pas. C'est Francis qui courut à sa recherche.

— *Eh ! Jean-Bernard !* lançai-je.

— *Si j'avais moins couru, j'aurais peut-être été le chercher !*

Que faut-il penser de cette réussite ? On parle souvent d'un certain bain de langage au niveau du groupe-classe qui peut porter ses fruits ! Tu as peut-être raison : rien ne sert d'insister lourdement, les choses s'inscrivent obscurément dans l'esprit en suivant des chemins que l'on ignore le plus souvent. Mais je ne suis pas certain que cette acquisition soit définitive. Je pense quand même que cela a pu se produire grâce au fait que nous avons laissé inscrit sur le tableau des brevets en préparation ce sujet d'études.

J. Bernard ne l'a pas oublié. Néanmoins, il doit encore consolider cette notion : cela se fera doucement, à son rythme, s'il est assez volontaire pour dépasser une «insuffisance» socio-culturelle du milieu parental.

Je poursuis la lecture de ta lettre...

Nos échelles d'évaluation concernent essentiellement les activités en français et en maths. En éveil, j'ai rédigé une seule échelle d'évaluation à partir d'un travail de Paulin et Guérin : nous le nommons brevet de «chercheurs-ingénieurs». Autour de cette grille, nous avons ensuite rédigé une série de listes : «*Pour préparer un brevet sur les plantes, je peux... je peux...*», etc. J'ai l'intention d'en rédiger, de la même façon pour tout le domaine de l'expression corporelle, graphique, manuelle, la sculpture, etc. A quoi bon évaluer un mime ou une peinture ? Mais par contre, on peut suggérer de

- faire du mime,
- se déguiser,
- se maquiller,
- faire le clown,
- peindre avec des pinceaux, avec le rouleau d'imprimerie, avec les doigts, avec divers objets

pour tous ceux qui n'osent pas demander. Je crois qu'en ce domaine, l'outil doit être foncièrement incitateur et permet de reconnaître ces activités comme un véritable travail formateur pris en compte, par le groupe. Je rejoins là ton idée de planning-lancement.

Il est bon je pense de suggérer des pistes nouvelles dans lesquelles on se lance sans savoir forcément où on va !

Au sujet de notre plan de travail hebdomadaire ne pense surtout pas que nous nous accrochons fermement à la structure mise en place au conseil. Bien souvent d'ailleurs, des activités prévues n'ont pu être réalisées parce que justement le groupe a poursuivi une piste de recherche ou bien s'est orienté à ce moment-là sur d'autres travaux. Il arrive que nous fassions le

point journallement, en quelques minutes sans reporter quelque chose qui nous tient à cœur. La structure est quotidiennement remodifiée selon les besoins du groupe.

Alors, à quoi bon opérer, de cette manière ?

Parce que je crains l'éparpillement, le dillettantisme et c'est peut-être une projection personnelle ! Il n'est malheureusement pas possible de se laisser bercer au gré des vagues toute la journée, toute la semaine. Il est souhaitable aussi, je pense, de savoir faire aboutir un projet, une recherche, de poursuivre une expérience, de présenter une conférence, de terminer un album. Alors, on se crée un «aide-mémoire» que l'on module selon la respiration du groupe, la disponibilité de chacun, voire même la fatigue du groupe.

Tous les jours brevets ? Oui, car il y en a beaucoup ! Et puis, c'est le début. Les enfants sont en train de faire le bilan de leurs savoir-faire. Cela prend du temps. Je pense que, passé ce premier temps de mise au point, l'actualisation des échelles au niveau individuel (exercice qui pourrait devenir fastidieux si l'on n'y prend garde). Les brevets deviendront alors opérationnels, beaucoup moins prenants, mais ils n'ont pas encore revêtu un caractère obsessionnel, heureusement. A titre indicatif, je peux même te dire que nous avons passé la matinée de vendredi avec les grands du C.M.2 pour avancer cette mise à jour, ceci dans le but de présenter dans les jours qui viennent nos échelles d'évaluation à la directrice du C.E.G. de Bellac (1). Cette séance leur a même paru intéressante et je retrouve là une idée que j'avais dans un courrier précédent : les enfants sont effectivement heureux de savoir tout ce qu'ils savent faire : c'est une sécurisation pour eux, mais qui devient particulièrement dynamique lorsqu'ils travaillent coopérativement, alors que traditionnellement jusqu'à présent on ne leur demandait que franchir des barrières de plus en plus hautes.

Tu vois, Paul, je pense que si l'aspect cartésien de nos échelles d'évaluation va peut-être m'aider dans quelque temps, je pense néanmoins qu'elles entretiennent la dialectique entre savoir-faire et ouverture, ce qui fait que les enfants embrayent aisément dans le processus, l'esprit tourné vers les réussites que l'on accumule.

Maurice Leboutet m'a proposé de tourner un film à ce sujet dans la classe. Il aurait un impact certain sur la formation à l'E.N. et pourrait s'ouvrir également à la critique des camarades de l'I.C.E.M. Ce sera une occasion pour tous de voir une façon parmi d'autres de fonctionner avec les échelles d'évaluation.

Bertrand L.

## ... ET DE JOSETTE LÉVI

Sans doute l'éventail des brevets en lui-même peut-il être assez diversifié et vaste pour couvrir une journée de classe, ne serait-ce à l'extrême limite qu'au point de vue horaire, mais il convient, comme Bertrand te l'écrit, de replacer ce travail dans la journée parmi les autres aspects de la vie coopérative en classe. D'autre part, contrairement à ce qu'on a pu entendre dire pendant l'année de l'enfance, on ne valorise jamais nulle part le travail ou l'activité des enfants ni au niveau des enseignants, ni au niveau des parents. Ceci est encore plus sensible dans notre petit monde rural composé à 95 % d'ouvriers agricoles dont le niveau culturel est très faible. J'ajouterai même à titre personnel que plus les enfants sont jeunes, plus les adultes se désintéressent de leur activité d'autant plus que le jeu et le plaisir du jeu, s'ils ont pour nous une valeur éducative

(1) Le cahier des enfants présente donc toute cette partie évaluation à côté des exercices traditionnels de contrôle des connaissances. Les profs de C.E.G. seront donc amenés à considérer nos travaux. Etant les seuls à innover en la matière, nous avons plutôt intérêt à présenter quelque chose de solide et de probant. D'autant plus que, à l'occasion de cette unique présentation, il faudra expliciter notre démarche face à des enseignants du second degré qui ne remettent dans l'ensemble rien en question (j'en parle en connaissance de cause). Et c'est bien là mon objectif à court terme : faire que les gens du C.E.G. de Bellac considèrent nos brevets comme une évaluation du travail des enfants beaucoup plus valable que les compositions d'antan toujours en vigueur, toujours exigées, toujours aussi fallacieuses et absurdes, formalistes et sélectives. Freinet, dans les *Dits de Mathieu*, p. 78, nous conseille : «*Ne vous lâchez jamais des mains... avant de toucher des pieds.*» Tu comprendras aisément que cette année, je me sois attaché à l'aspect évaluation, surtout au C.M.2. Je suis même décidé à abandonner l'année prochaine toute forme de contrôle scolaire si j'arrive à faire passer cette première pilule dans deux mois.

Mais l'affaire n'est pas simple, d'autant que je me sens un peu esseulé.



sociale et personnelle, n'ont pour l'adulte qu'une valeur de passe-temps. Alors utiliser les grilles d'évaluation pour valoriser systématiquement l'activité quotidienne de nos enfants, pour dire cette activité, cela me semble essentiel. En agissant ainsi, on ne se limite pas à un contrôle, on a un encadrement des activités et on vise à favoriser la reconnaissance de chacun par autrui et par soi-même.

J'ajoute qu'en ce qui concerne plus particulièrement ma classe de petits (dix de 4 à 5 ans, deux C.P., deux C.E.), l'idée de brevets embrasse en plus des activités ludiques, intellectuelles, manuelles, etc., tout ce qui concerne la maturation personnelle et sociale de chacun (savoir s'habiller, se laver, mettre en place les ateliers...) et là il ne saurait être question d'échelles limitatives puisqu'on prend en compte ce que chacun est à tout moment. Mettre l'accent sur ces étapes personnelles m'aide à mieux reconnaître chacun des enfants dans son intégralité. Il me semble aussi avoir découvert cela avec nos deux filles (Jannette, trois ans et demi, Claire, treize mois) et les autres adultes qui nous entourent, car je me refuse à admettre que sous prétexte qu'on est adulte, on ne respecte pas l'individualité et l'évolution de chaque enfant même et surtout quand on les aime. J'essaie d'avoir les mêmes scrupules à l'école et si je peux les faire partager en valorisant le devenir des gosses et bien tant mieux ! Je crois que Bertrand vit une révolte assez proche de celle-là, ce qui l'incite à persévérer dans cette tâche.

Voilà entre autre ce que je voulais ajouter aux précisions de Bertrand. Amicalement.

Josette L.

### III. - DEUXIÈME RÉACTION DE PAUL LE BOHEC

Je suis en train de réécrire ma brochure *Des cris décrit d'écrits*. Voici comment je procède, tout au moins pour le début. J'écris des chapitres d'une douzaine de pages.

J'écris A. Puis B. Puis C. A ce moment je réécris A, ça donne A' j'écris D. Puis B', etc. Voici le tableau.

A	B	C	D	E	F	G
A'	B'	C'	D'	E'		
A''	B''					

C'est-à-dire qu'après avoir écrit F et réécrit D' je mets au net quasi définitivement A''.

Lors de la première réécriture A' je soumetts ce texte à la critique de Jeannette et je laisse dormir pendant D B' EC' FD' pour que ça se décante. Et quand j'écris définitivement A'', la critique incisive de Jeannette a plus ou moins fait son chemin en moi et je prends une décision ferme en tenant compte ou non de ses remarques. Quand c'est elle qui écrit, c'est elle qui décide de tenir compte ou non de mes remarques offertes avec beaucoup d'amitié (et qui aime bien châtie bien).

Mais on est obligé d'être libre par rapport à la critique parce que l'autre n'a pas toutes les données en main, il n'a pas l'expérience, ni la connaissance des gens, etc.

C'est un peu la même chose avec vous. Je vous offre ma critique. Mais c'est vous qui savez s'il faut en tenir compte. D'autant plus que je sens que je ne suis plus dans le coup. Cela fait dix années que j'ai quitté l'enseignement primaire pour me consacrer à la formation adulte. Alors je ne sais plus de quoi il s'agit.

A la première lecture, j'avais ressenti l'intervention de Josette comme une défense de ses positions. Mais curieusement, je ne perçois plus ce ton à la relecture. Au contraire même, je me sens pleinement d'accord avec ce que tu dis.

En ce qui concerne le travail de Bertrand qui démontre qu'il est vigilant sur les points que je soulève, je veux lui suggérer une idée. Celle du renforcement de Skinner. Je le trouve dangereux, mais je te soumetts son idée.

Quand il veut faire faire un tour à droite à un pigeon, il guette ce pigeon ; s'il va à droite, il lui donne encore un grain de maïs ; il guette encore, à un nouveau déplacement vers la droite, il donne encore un grain de maïs et ainsi de suite. Et le pigeon apprend ainsi à faire un tour à droite. Après quoi Skinner guette pour recommencer vers la gauche. Et le pigeon apprend ainsi à faire un huit qui lui donne sans doute droit à chaque

fois à une récompense (peut-être un seul grain de maïs au bout du huit ; tu vois l'économie).

Pour J. Bernard, tu guettes (1) : s'il réussit un conditionnel, tu fais monter sa punaise sur le planning ou tu lui donnes un ticket. Au bout de dix tickets, tu lui décernes son brevet de conditionnel. Tu l'as conditionné à cela et c'est positif pour lui. Et, en plus, rien de négatif puisque seul le positif est sanctionné. Ça peut évidemment s'étendre à autre chose.

Je reprends tes deux idées.

#### 1. Danger de contrôle sélectif :

Comme l'écrivait Bertrand, il faut toujours se méfier de la scolastique parce qu'elle est toujours tapie au fond de nous. Et encore plus au fond des autres. Je sais qu'il ne faut pas se faire d'illusion. de toute chose, de tout outil on peut utiliser le deuxième tranchant. Et ça ne peut être positivement pris en compte que pour ceux qui savent à quoi ça correspond fondamentalement et qui sont d'accord sur cette base fondamentale.

#### 2. F.T.C., suivi par les plus débrouillards :

Les autres se contentent de la fiche. Eh bien, il y a peut-être des personnalités comme cela qui peuvent être heureuses d'apprendre avec mode d'emploi (c'est la loi donnée). Certaines personnes ne cuisinent qu'avec leur livre à la main. (Moi je mets une demi-banane dans la soupe aux poireaux et pommes de terre.) Mais elles sont bien meilleures cuisinières que moi.

Et peut-être qu'après s'être sécurisé par un apprentissage par fiches fidèlement suivies, ces enfants passeront à la loi trouvée, après un bon matelas d'acquisitions rassurantes. A moins qu'il y ait des domaines où l'on crée et des domaines où l'on suit.

Mais, comme tu le dis, le groupe et les grilles peuvent solliciter à prendre son envol. Car si on fonctionne d'une façon, c'est peut-être à cause des conditionnements familiaux. Et le groupe-classe peut véhiculer une autre attitude idéologique qui est à conquérir petit à petit.

#### 3. Plan de travail hebdomadaire :

Tu crois : l'éparpillement mais c'est peut-être une projection personnelle. Et quand cela serait. Bien sûr qu'il faut tenir compte de soi, de ce que l'on est. Il n'y a pas d'éducateur idéal. Ce qui peut être idéal, c'est la succession des personnalités différentes. D'abord tu fais ce qui te convient. Et puis tu regardes si tu pourrais pas un peu l'élargir par rapport à tes conditionnements. Déjà si tu sais comment tu es, comment tu réagis, c'est déjà pas mal. Il te reste à l'accepter tranquillement. De toute façon, quelque attitude que tu choisisses. tu conviendras à certains et pas aux autres. Alors autant que tu choisisses ce qui te convient à toi. C'est d'ailleurs la meilleure façon de bien faire le boulot.

Et puis il y a une dialectique du structuré et du non structuré, de l'imaginaire et du réalisé, du rêve et de la production. Toujours du plaisir, c'est pas du plaisir, il faut une alternance. Il faut passer d'une frustration à une saturation qui permet de percevoir une nouvelle frustration, etc. Il faut avoir une vision dialectique des choses. Ce n'est pas ceci ou cela mais ceci après cela ou mieux ceci à cause de cela.

Sécurisation dynamique des brevets. Ça m'apparaît en effet très important que les enfants découvrent visuellement qu'ils sont capables de beaucoup de choses, ça peut susciter ou nourrir leur élan. Et quand l'élan est pris, il n'y a plus besoin de brevet. On ne marche plus pour le regard, on marche sur ses pulsions. Et ça, ça mène loin.

#### 4. Le film proposé par Leboutet :

N'hésite pas à accepter le film, c'est extrêmement important parce que le document direct parle beaucoup plus. Tant mieux, s'il y a un aspect cartésien, c'est par là qu'on peut prendre les gens sans qu'ils songent à dresser des résistances. Et après, c'est trop tard : le ver est dans le fruit. Tu les rassureras parce que tu as l'air sérieux. Moi je rassurais par mes plannings, c'était «scientifique» mais avec un aspect «démens» très important par en-dessous.

Au total, je vois que vous êtes très conscients de ce que vous faites, il n'y a aucune crainte à avoir à ce sujet que c'est beaucoup plus modulé qu'il n'apparaissait au premier abord (d'où ma critique première).

Amitiés.

Paul L.B.



**I.C.E.M. - Pédagogie Freinet : stages et rencontres d'été**

Secteur	Intitulé du stage	Lieu	Date	Responsable du stage
Espéranto	Rencontre	Vaison-la-Romaine	16-26 juillet	Paul POISSON, 239 rue V.-Hugo, Saint-Cyr-sur-Loire, 37100 Tours.
Techniques audio-visuelles Informatique	Stage : photo son Editions audio-visuelles Informations sur l'informatique	Carmaux	16-26 juillet	Pierre GUÉRIN, B.P. 14 10300 Sainte-Savine
Second degré	Séminaire second degré	Grenoble	24-30 août	Geneviève LE BESNERAIS, 3 rue des Loges, 95160 Montmorency.
J Magazine	Rencontre	Grenoble	27-31 août	Chantal EYQUEM, école publique Le Puy, 33580 Monségur.
Informatique	Séminaire informatique	Grenoble	24-30 août	Michel RIBIS, La Cardeline, 83230 Bormes-les-Mimosas.
Evaluation	Rencontre	Grenoble	26-30 août	Bertrand LÉVI, école publi- que, 87660 Saint-Barbant.
Art enfantin	Rencontre	Riscle	Début juillet	Anto ALQUIER, 32400 Riscle.
Genèse de la coopé	Stage	Aix-en-Provence	12-19 juillet	J.-C. COLSON, 12 cité Valcros, 13090 Aix-en- Provence.
Initiation et approfondissement en pédagogie Freinet	Stage départemental	La Nièvre	Entre le 7 et le 20 septembre (pas encore défini)	Claude GAUTHIER, école publique de Dirol, 58190 Tannay.
Initiation et approfondissement 1 <sup>er</sup> degré	Stage départemental	Aube, I.M.P. Montceaux-les-Vaudes (20 km de Troyes)	9-15 septembre	J.-F. PLANCHET, 2 rue E. Hoppenot, 10000 Troyes.
Initiation en pédagogie Freinet	Stage départemental	Nord, Ecole Charles de Gaulle, Wasquehal	1 <sup>er</sup> au 5 juillet	Thérèse MOUVEAUX, 6 rue Denis Cordonnier, 59390 Lys-les-Lannoy.
Stage d'entraînement à la pédagogie Freinet	Stage départemental	Hérault, Domaine de la Tour (près de Clermont- l'Hérault)	7-12 septembre	Solange RICHARD, 12 rue de la Croix, 34530 Monta- gnac.
	Stage départemental	Deux-Sèvres, C.P.O., 79370 Celles-sur-Belle	2-6 septembre	Michelle FRADIN, Ecole de filles, Clazay, 79300 Bressoire.

**UNIVERSITÉ COOPÉRATIVE INTERNATIONALE D'ÉTÉ**

Horaire	Dimanche 30 août	Lundi 31 août	Mardi 1 <sup>er</sup> sept.	Mercredi 2 sept.	Judi 3 sept.	Vendredi 4 sept.
9 h 00	Accueil	Plénière	Plénière	Plénière	Plénière	Départ des congressistes
9 h 30		Ateliers	Ateliers	Rencontre ateliers et secteurs	Secteurs	
12 h 00 14 h 00		Secteurs	Secteurs	Secteurs	Secteurs	
16 h 30					C.E.L. plénière	
16 h 30 17 h 30		Débat table ronde	Débat table ronde		A.G. de l'I.C.E.M.	
18 h 30 20 h 30						
23 h 00		Débats	Débats	Débats	Débats	

**Grenoble**

**31 août - 3 sept. 81**

Cette université rassemblera les travailleurs de l'I.C.E.M. C'est une rencontre de travail où les secteurs, chantiers, groupes de travail pourront poursuivre leurs travaux de production et de réflexion, où les travailleurs pourront témoigner et échanger à propos de leur vécu et pratique quotidiens, de leur condition de recherche et de leur condition de travail.

Feuille d'inscription : Secrétariat de l'I.C.E.M., B.P. 66, 06322 Cannes.



## Ateliers des matins à l'U.C.E.

«Comment je me débrouille dans ma classe» ou «Comment ajuster notre idéal pédagogique à la réalité quotidienne».

1. Relations avec les parents.
2. Relations avec l'environnement social : municipalités, etc.
3. Relations avec les collègues instituteurs.
4. Relations avec mon remplaçant, mon mi-temps, mon tit' mob', ma décharge.

Dans la classe :

5. Les outils que je me suis faits en maths.
6. Comment chacun de nous, non travailleur au chantier, se débrouille pour évaluer le travail de ses élèves.
7. Mes outils en français.
8. Mon travail en éducation corporelle.
9. Lecture dans ma classe.
10. Comment j'ai organisé ma classe.
11. Les moins de six ans.
12. Mon journal scolaire.
13. La musique dans ma classe.
14. La poésie.
15. La vie coopérative.
16. La correspondance.
17. L'histoire, la géographie.
18. Les sciences physiques et naturelles.
19. L'audiovisuel.
20. Le second degré.
21. L'aménagement de la cour de récréation.
22. Comment je fais des albums et comment je les utilise.
23. Comment j'utilise les B.T., B.T.J., B.T. Son.
24. Le tâtonnement expérimental et les apprentissages scolaires.
25. Comment je me débrouille avec les enfants difficiles ou en échec dans ma classe.

Les pressions du système :

26. Les instructions officielles et nous.
27. Le passage en 6<sup>e</sup>.
28. Le passage de la maternelle au C.P.

## Liste des débats

Lundi 31 :

- Les enseignants et la recherche en pédagogie, M. Claustre.
- Le sport (chrono enrayé), éducation corporelle.
- B.T. débat.
- Rencontre avec des travailleurs de la région (éducation spécialisée).

Mardi 1<sup>er</sup> :

- Formation des enseignants, M. Claustre (avec autres mouvements).
- Pratiques corporelles (éducation corporelle).
- Débat répression, affaire Bidalou, film.
- Nucléaire et énergies douces, théâtre ou film ou... Plogoff.

Mercredi 2 :

- Les équipements sociaux, Mairie de Grenoble.
- Diaporama du comité d'entreprise de la C.E.L.
- Table ronde sur les outils individualisés.
- Genèse de la coopé.

Jeudi 3 :

- Diapos de Le Bohec : les dessins de Patrick.
- Table ronde sur la lecture avec intervenants extérieurs.
- Débat avec scientifiques, recherche de l'équipe congrès de Grenoble.



## ÉCHOS DE LA F.I.M.E.M.

### AU PORTUGAL

Créé en 1966 dans une période difficile, le Mouvement Freinet portugais a été juridiquement officialisé en 1975, après la Révolution d'Avril.

Il porte le nom de *Movimento da Escola Moderna (M.E.M.)*

Pour tout ce qui concerne le mouvement, on peut s'adresser à la responsable F.I.M.E.M. : Júlia LUCAS SOARES, rua Teófilo Braga 56 r/c 1200 Lisboa. Tél. 66.98.04.

### IMPORTANCE NUMÉRIQUE DU GROUPE

Le groupe portugais compte :

- 250 adhérents, militants, dont 100 environ sont très actifs ;
- 100 autres adhérents qui participent aux travaux sans être vraiment des militants ;
- il y a encore 50 à 70 sympathisants qui prennent part aux réunions mensuelles.

### COMMISSIONS ET RECHERCHES PÉDAGOGIQUES

Le mouvement est organisé par régions : Lisboa, Porto, Faro, Setúbal, Évora.

Chaque région a une commission coordonnatrice dont un membre est délégué au conseil de coordination pédagogique.

Il existe plusieurs commissions :

- création, étude, traduction et adaptation d'instruments de travail ;
- travail par degrés d'enseignement : maternelle, primaire, post primaire ;
- travail et étude par thèmes : langue maternelle, mathématiques, étude du milieu.

### RÉUNIONS - STAGES

Chaque région organise, mensuellement, une réunion d'une demi-journée avec, approximativement, 50 à 70 participants (militants actifs, adhérents, sympathisants).

On y travaille par ateliers : langue maternelle, mathématiques, étude du milieu, art, expression...

Ensuite, tout le monde discute sur un thème choisi d'avance.

En ce qui concerne les stages, le congrès national de 1980 a décidé l'organisation de deux stages par région et par niveau d'enseignement :

- un stage de sensibilisation ;
- un stage d'approfondissement.

Chaque stage dure deux à trois jours et 20 à 40 stagiaires y participent.

Au 4 février, ceux de sensibilisation étaient presque tous réalisés.

Le congrès national a également programmé :

- une rencontre interrégionale pour la maternelle, les 31 janvier et 1<sup>er</sup> février 1981 à Lisbonne ;
- une rencontre nationale pour la méthode naturelle de lecture, les 6 et 7 avril à Lisbonne ;
- un autre stage d'approfondissement à Faro en septembre 1981.

Le M.E.M. prépare aussi le troisième congrès national qui aura lieu à Lisbonne les 15, 16, 17, 18 juillet.

Il ne faut pas oublier que le groupe du secondaire est aussi très actif et qu'il a programmé un stage d'approfondissement par région.

Pour tout ce qui a trait à la correspondance scolaire internationale, on peut s'adresser à Julia Lucas Soares.

### RELATIONS AVEC D'AUTRES MOUVEMENTS, D'AUTRES PAYS

Le M.E.M. a des rapports privilégiés avec la France, l'Espagne, la Belgique. Durant l'été 1977, il a organisé la R.I.D.E.F. à Lisbonne.

### BULLETINS - BROCHURES LIVRES ÉDITÉS PAR LE GROUPE

Le groupe portugais édite un bulletin qui paraît cinq fois par an et est, maintenant, tiré en offset.

Il a traduit, adapté et édité le fichier auto-correctif de mathématiques série B et le F.T.C. 000 à 100 de la C.E.L.

Plusieurs autres livrets et fichiers C.E.L. ont été traduits et adaptés mais le groupe n'a pas assez d'argent pour les éditer.

Il a également créé et édité un fichier d'orthographe.

### LIVRES DE FREINET OU SUR FREINET ÉDITÉS DANS LE PAYS

• *Para uma escola do Povo*, C. Freinet (*Pour l'école du peuple*).

• *A educação pelo trabalho*, C. Freinet (*L'éducation du travail*).

• *Ensaio de pedagogia sensível*, C. Freinet (*Essai de pédagogie sensible*).

• *O método natural*, C. Freinet (*La méthode naturelle*) :

- *A apendizagem da lingua materna*.
- *A apendizagem do desenho*.
- *A apendizagem da escrita*.

• *O jornal escolar*, C. Freinet (*Le journal scolaire*).

• *As técnicas de Freinet na Escola Moderna*, C. Freinet (*Les techniques Freinet de l'École Moderne*).

• *Nascimento de uma pedagogia popular*, E. Freinet (*Naissance d'une pédagogie populaire*).

• *Pedagogia do bom senso*, C. Freinet (*Pédagogie du bon sens*).

• *Conselhos aos pais*, C. Freinet (*Conseils aux parents*).

• *O texto livre*, C. Freinet (*Le texte libre*).

• *A leitura pela imprensa na escola*, C. Freinet (*La lecture par l'imprimerie à l'école*).

• *Modernisemos a escola*, C. Freinet (*Modernisons l'école*).

• *A saúde mental da criança*, C. Freinet (*La santé mentale de l'enfant*).

• *Da classe cooperativa à pedagogia institucional*, F. Oury et A. Vasquez (*De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*).

• *A pedagogia Freinet por aqueles que a praticam*, I.C.E.M. (*La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*).

• *A matemática natural* (*La mathématique naturelle*, D.P.).

### RELATION AVEC L'ADMINISTRATION

Le M.E.M. est entièrement indépendant. Il a cependant des rapports amicaux avec une bonne douzaine d'inspecteurs.

LE MOUVEMENT FREINET PORTUGAIS s'est imposé comme le seul mouvement pédagogique militant de gauche au Portugal où convergent des militants de tous les partis de gauche et beaucoup d'instituteurs progressistes de tous les degrés d'enseignement non affiliés politiquement.

C'est, actuellement, un mouvement en expansion. Et chaque année, à travers des actions diversifiées, il touche quelques milliers d'éducateurs.

Mimi THOMAS





## • **Un certain goût du bonheur**

de Madeleine PORQUET, paru dans la collection E3 chez Casterman.

J'ai lu d'un trait ce livre passionnant qui, tout au long des pages, délivre un message tonique d'espoir, de lutte patiente et résolue, d'amicale solidarité dans le travail pour le bien des enfants de quelques centaines d'écoles maternelles.

Le sous-titre : « Sur les pas de Freinet » situe d'emblée le sens de la démarche éducative que Madeleine, par son rayonnement, son dynamisme, sa volonté tenace va aider à découvrir, à adapter à chacune des institutrices de son école d'abord, puis de sa circonscription, quelles que soient le manque d'expérience de celles-ci et les conditions les plus démunies de l'environnement scolaire.

Au départ, un a priori de confiance dans les pouvoirs enfantins de co-formation, le même a priori de confiance dans les pédagogues ayant la charge éducative de ces enfants, le pari d'un bonheur pour les uns et les autres né du compagnonnage dans le travail quotidien partagé, la volonté politique de préparer l'avènement d'une école populaire par l'éducation du travail communautaire.

On suit, tout au long du livre son itinéraire éducatif : sa rencontre décisive avec Freinet et Elise, l'apport des camarades dans les stages, les congrès, le groupe départemental, les radieuses journées de Vence d'où chacun repart plus allègre et enrichi de pistes à explorer, ses premiers postes où se matérialisent les idées glanées à l'école Freinet, chez les correspondants, dans le contexte environnant. Une infinité de détails pittoresques dit l'ampleur de la tâche dès ses débuts et révèle l'accord intime de l'esprit et de la main, de la philosophie et de l'action pratique. La multiplicité des tâches humbles prime toujours, dans l'organisation du travail, sur le discours ; la vie communautaire très riche l'emporte toujours sur l'aventure individuelle par des tâtonnements variés, les élans des êtres les uns vers les autres quand ils ont un projet commun : enfants, institutrices, femmes de service, parents.

Forte de son expérience d'institutrice heureuse, des objectifs pédagogiques et des moyens clairement définis qu'elle s'était fixés, elle entame en 1957 « sa révolution » — comme le dit la presse syndicale — dans sa circonscription du Finistère.

Si l'on considère les objectifs éducatifs visés, les techniques et les outils approchés pour changer la pédagogie et la vie, certes il y a là des ferments révolutionnaires pour l'esprit mais le récit de ces changements successifs, en spirales, tout en nuances, en degrés, en ricochets, des classes les plus épanouies d'emblée aux classes les plus stéréotypées, des structures les plus ouvertes aux structures les plus figées témoigne non d'une révolution brutale, autoritaire des structures et des mentalités mais bien d'une patiente approche, tenace, rayonnante, d'une part du maître infiniment variée, adaptée à chaque contexte, avec d'abord le souci constant d'un plus grand épanouissement des enfants, d'un mieux-être vital pour eux et leurs maîtresses.

Cette reconversion graduelle n'aurait jamais eu lieu sans de nouveaux rapports de confiance entre les institutrices et Madeleine, sans engagement de sa part en travaillant avec les maîtresses et les enfants, dans chaque classe

visitée, sans les rencontres, les démonstrations pratiques, les confrontations qu'elle a su multiplier, valoriser entre toutes ses éducatrices, le parrainage qu'elle a su établir entre celles qui avaient presque d'emblée « révolutionné » leur travail et les nouvelles venues : jeunes inexpérimentées ou institutrices plus réticentes ou plus démunies. Certaines classes devinrent des lieux d'éveil, de rassemblement, d'incitation qui donnaient à voir, à aimer, à discuter, à partager en toute simplicité, sans souci de hiérarchie. Et c'est dans cette démultiplication des impacts, des savoir faire montrés, valorisés que se sont progressivement mises en place les techniques de l'École Moderne, que s'est réalisée l'éducation du travail.

Les moments forts comme les expositions communes, le congrès national des écoles maternelles de 1964, achevaient de cristalliser la conscience collective et révélaient, à grande échelle, dans la joie de la fête partagée, les pouvoirs de création enfantine. Ces moments forts, habituant les institutrices à travailler ensemble servaient aussi de brèches à l'introduction de nouvelles techniques de modernisation.

Mai 1968 élargit la solidarité des institutrices maternelles à l'ensemble des travailleurs en grève égaux dans la prise en charge de cette curieuse « commune », pleins d'espoir dans le monde fraternel qu'elle laissait entrevoir.

La force de cet espoir ne retomba pas complètement puisque naquit la première classe de mer maternelle, expérience passionnante, déjà porteuse d'un renouvellement de la pratique pédagogique confinée dans le milieu clos des écoles de villes.

Et ce n'est pas la retraite qui arrêta l'élan de Madeleine car de nouvelles expériences eurent lieu en 74, 75, 76 provoquant chez tous les participants, enfants et adultes éducateurs, un enrichissement et un épanouissement certains.

Quand on a connu une aussi grande plénitude de vie entrecoupée de douloureuses épreuves, on reste pour les camarades qui ont eu la chance d'en partager des moments, des étapes, la compagne proche de cœur et de pensée, l'ainée chaleureuse, solide et fraternelle qui nous a habitués à appréhender, à bras-le-corps, plus que par le discours, la réalité vivante d'une œuvre.

Nous aussi, Madeleine, sur les pas de Freinet, avons trouvé dans la plénitude de vie partagée avec les adolescents « un certain goût du bonheur » et nous te savons gré de la simplicité et de la chaleur de ton témoignage.

Janou LÉMERY

## • **Et si on en parlait ou la véritable histoire d'Antoine, Perrine et de leurs sexes**

Isabelle CHETAUD, Miren PUJO

Illustrations de Marie Fougère

Editions d'Utopie, 1980, format 18 x 20,5

Dans la cour de récréation, Sylvie, quatre ans, est étendue au soleil sur le sable. Frédéric son copain est accroupi, il soulève sa jupe, pose sa tête... Sylvie rit, Frédéric aussi. Ils recommencent.

Nadine dit : « Moi quand je touche à mon « minou » ça me fait boum dans ma tête » en classe de petits.

Au C.P., Nathalie, Jean-Christophe et leurs camarades se cachent derrière le tableau pendant la récréation pour se montrer leurs « zizis ».

Sylvie, treize ans, me demande : « M'sieur, vous croyez que je pourrais avoir un bébé à mon âge ? »

Tout ça, c'est ce qui se passe dans les classes, mais aussi ailleurs !

Ça nous interroge, nous, instits. Ça nous dérange parfois. On ne doit pas être les seuls dans ce cas !

Et quand on donne un livre « sur le sujet », bien souvent les enfants sont déçus. Ils n'y trouvent pas ce qu'ils y cherchaient.

Et si on en parlait, c'est un bouquin fruit d'une démarche d'enseignants, de futurs enseignants et d'enfants. Ce n'est pas un livre qui prétend répondre à tout, et c'est dit clairement. Mais c'est un livre incitateur à un débat, à des discussions avec un ou des enfants. C'est un livre qui n'évite pas le sujet du sexe des enfants et de son devenir. C'est un livre où il est écrit : « Et puis après tout c'est notre corps à nous. »

C'est un livre très très chouette, sécurisant pour des enfants, expliquant clairement et laissant aussi des interrogations. C'est un livre doux comme les illustrations de Marie Fougère. Il faut l'acheter ! Et ne pas le garder pour vous...

P.S. — Par contre, quel dommage que les Editions Utopie continuent à ne pas imprimer, je veux dire par là, ne pas utiliser des caractères typographiques ! La lisibilité, au niveau des enfants n'en serait que meilleure. Est-ce un problème matériel ? Economique ? C'est dommage pour un si chouette livre.

J.-P. RUELLÉ

## BANDES DESSINÉES

### • **Jehanne au pied du mur** par F'MURRR, Casterman.

Bien que F'murrr soit un de mes classiques favoris quand il se préoccupe de tricoter du mouton sur les sommets ravagés de l'imagination, j'avoue que la naissance de Jehanne dans la revue *A suivre* ne fut pas saluée, par moi, avec des cris d'enthousiasme ! Cette fausse Jeanne d'Arc complètement dingue, certes, mais qui, somme toute, restait assez classique, même dans ses amours avec un extra-terrestre, m'ennuyait plutôt ! Mais on a essayé de me convaincre qu'en album ce n'était plus du tout la même chose. Et comme on m'a offert courageusement l'album en question, j'ai consenti à lire ces pages que je sautais, de mois en mois, dans la revue *A suivre*. Force m'est de reconnaître qu'effectivement, en un seul morceau, ça a une autre portée, que les effets de mise en page, de montages, donnent une autre allure à l'ensemble et que j'ai quand même bien aimé. Mais pas au point de prendre les armes pour empêcher qu'on la brûle, cette Jehanne-ci !

### • **Qu'est-ce qu'on fait ?** (Germain et nous...) par JANNIN et CULLIFORD, Ed. Dupuis.

Tiens, des ados comme héros de B.D. ! Ça change ! Surtout que c'est drôle cette façon d'épingler, page après page, une facette de leurs « ridicules » sans que ce soit jamais carrément méchant d'ailleurs. Entre Brétecher et Cabu pour la façon de se foutre des gens mais plus près de la manière belge en ce qui concerne le dessin. A offrir à vos grands enfants dès que la bande de copains et copines devient carrément la famille de substitution.

Christian POSLANIEC



# II. - FAIRE VIVRE LA LECTURE

## LA LECTURE AU SECOND DEGRÉ

«Les adolescents ne lisent plus» entend-on dire un peu partout. Ils ne lisent plus Racine ou Mauriac, ils ne lisent plus Molière (ils vont le voir grâce à la F.E.N.). Mais si on creuse un peu, ils lisent. Quoi ? Des revues pour jeunes (*Quinze Ans, Hit, Podium*), des revues spécialisées (*Moto Verte, Télé 7 jours*). Et les livres direz-vous ? Les filles se sont lancées à cœur perdu dans la collection *Arlequin* promue à grand renfort de pub (y compris en prime dans les paquets de lessive !). Elles lisent aussi Guy des Cars, Barbara Cartland (*J'ai lu*). Les garçons préfèrent la science-fiction ou les romans policiers. En ce moment, un best-seller met tout le monde d'accord : *Kramer contre Kramer*. Telle est la réalité de leurs lectures. Alors, nier qu'ils lisent est déjà partir sur de fausses bases.

Pourquoi, en dehors de l'école, choisissent-ils ces lectures-là, de préférence à celles que leur propose généralement l'école ? C'est simple : ils y trouvent la part de rêves et d'illusions qui compense leur réalité : on parle aux élèves de 3<sup>e</sup> d'orientation scolaire avec toutes les réserves du chômage, on parle d'avenir heureux avec toutes les menaces de guerre, toute la violence ambiante. Comment dès lors reprocher aux filles de rêver aux princes charmants, riches, qui les emmèneront dans des châteaux hors du temps, dans des espaces verts encore préservés, comment reprocher aux garçons de rêver à la conquête de lointaines planètes encore vierges, où tout sera à nouveau possible ?

Et pourtant, nos ambitions d'éducateurs ne peuvent s'arrêter là. Cette lecture, si elle est faite par plaisir, ne peut cependant être assimilée à une culture, du moins si l'on admet que la culture n'est pas ce qui permet de fuir la réalité dans des illusions, mais de vivre en l'affrontant. Alors, comment, sans détruire le plaisir de lire, amener les adolescents à une autre lecture, et à une autre façon de lire ?

### PROPOSER UN GRAND CHOIX DE LIVRES

On est souvent limité, dans un établissement, par ce qui existe déjà, soit les livres de la bibliothèque, soit des séries de livres achetés à 24 exemplaires par des crédits de français. Les élèves ne trouvent pas toujours leur compte là-dedans. Mais s'ils n'ont pas d'outils leur permettant d'avoir d'autres suggestions de titres, ils se contenteront de bouder en disant : «J'ai pas envie de lire.» Il est important de mettre à leur disposition :

- des magazines de B.T.2 où sont présentés des titres lus dans des classes ;
- les articles de la rubrique «Regards sur...» de *La Brèche*, où sont présentées des parutions ;
- le fichier de présentation de livres édité par la commission français second degré (1) ;

Chaque classe peut se constituer son propre fichier : un livre qui a plu peut être présenté rapidement, ceci tient sur un petit bristol. En un an, on rassemble facilement 100 titres nouveaux. Le fichier sert les années suivantes et fait bouler de neige. Et rien n'empêche de coller sur ce fichier des présentations de livres glanées un peu partout par les enfants aussi bien que par les adultes.

Voilà pour la classe. Au niveau de l'établissement, pour remédier aux carences fréquentes de la bibliothèque, où bien souvent, le choix des livres à acheter revient aux adultes, on peut trouver des trucs...

### VERS UNE BIBLIOTHÈQUE AUTOGÉRÉE

A l'instar du collège de Cadenet, j'ai pris contact avec une librairie de mon département qui fait de gros efforts de recherche en littérature pour enfants et adolescents. Cela nous a permis de monter, à Cavailhon aussi, un club de lecture au collège,

qui fonctionne ainsi : la librairie prête chaque mois une trentaine de parutions, les élèves les lisent, en discutent au club et décident eux-mêmes, avec quelques adultes intéressés, des achats à faire pour la bibliothèque. Cela permet une animation nouvelle de la bibliothèque (présentation sur un panneau des nouveaux achats, débats). Les enfants suggèrent parfois à la librairie de prêter certains titres qu'ils connaissent ou aimeraient connaître. Nous envisageons une correspondance avec la bibliothèque du collège de Cadenet, qui a le même système.

### COMMENT LIRE ?

En classe, pour respecter les différences de centres d'intérêt, je laisse aux élèves la possibilité de choisir les livres sur lesquels ils souhaitent travailler. C'est ainsi que j'en suis arrivée à un travail en ateliers. Les ateliers sont programmés sur un mois et un temps leur est réservé à chaque séance (cf. *Brèche* n° 26).

Pour chaque livre, je propose une fiche, mais synthétique, qui oblige à une lecture d'ensemble. L'objectif essentiel est qu'ils arrivent, à travers un livre, à se situer, dans le temps et l'espace, par rapport aux autres, aux problèmes de leur temps, etc. Dès lors, la notion de «bon» livre prend une autre dimension. Et le choix des élèves évolue. On peut prendre à quinze ans du plaisir à lire *L'Impure* de Guy des Cars, mais on ne peut pas ignorer la conception de la femme et de l'argent qui sous-tend le roman, on ne peut ignorer le racisme qui en émane. Quand, après l'étude des livres en ateliers, le dialogue s'instaure entre les ateliers, quand nous ressortons les fichiers thématiques établis antérieurement à partir des lectures des classes, et que l'on compare par exemple les relations entre une femme française et un homme de race différente dans *Elise ou la vraie vie* et dans *L'Impure*, chacun des deux livres prend un autre relief.

Il me semble donc aujourd'hui que l'approche de la littérature devient culturelle si elle est thématique et comparative. En offrant, à travers des livres, un maximum de facettes d'un problème et en les approfondissant par le dialogue en classe, on rend les livres vivants, intéressants et véritablement culturels. Je prends encore un exemple : j'ai cette année dans mes classes un assez grand nombre d'enfants de divorcés ou en instance de divorce. Ce n'est ni simple, ni neutre. Il se trouve qu'ont été lus plusieurs livres sur la question :

- *Le vent est un méchant* : c'est le point de vue de la mère ;
- *Kramer contre Kramer* : c'est le point de vue du père ;
- *Ce jeudi d'octobre* : c'est le point de vue de l'enfant.

Les débats autour de ces trois livres sont passionnants, et surtout déculpabilisants, dédramatisants. Alors, bien sûr, on peut trouver que, littérairement parlant, *Kramer contre Kramer* a peu de qualités et que les autres, ce n'est pas du Corneille, mais ces livres sont lus, avec intérêt, et renvoient les adolescents à un dialogue entre eux. Ce n'est déjà pas mal !

Est-ce dire que la littérature classique, la grande, est inabordable et définitivement enterrée ? Pas vraiment. Une minorité, ceux qui passent dans le second cycle, l'aborderont alors. Mais ceux-là sont issus de sévères sélections en 5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>, ils sont souvent de milieux socio-culturels favorisés. Ce qui est écrit précédemment concerne surtout les autres, tous ceux qui, s'ils ne se délecteront peut-être jamais à lire Balzac ou Proust, n'en sont cependant pas condamnés pour autant à la non-lecture ou à la lecture de romans d'illusions (collection *Arlequin*, collection *Cristal* (Plon), etc.) qui encombrant les hypermarchés. Quand sortira-t-on de la dichotomie : culture (la vraie, celle des universités, des écoles, de la bourgeoisie) ou non-culture ? Quand l'école acceptera-t-elle de reconnaître que la culture populaire existe et que la littérature populaire n'est pas nécessairement l'infra-littérature ? Peut-être le jour où les enseignants eux-mêmes, au lieu d'acheter le dernier Goncourt, liront *La soupe aux choux* de R. Fallet... parce que ce roman, même mes C.P.A. se sont régalés à le lire !

Mauricette RAYMOND

(1) S'adresse à Colette Hourtolle, 13 rue Jules Laforgues, 65000 Tarbes.



# LECTURE ET EXPRESSION DRAMATIQUE

«Il est de notion courante qu'un geste, une expression de visage sont susceptibles, en certaines circonstances, d'en dire plus long que cent discours. Nous cultiverons cette expression par le geste qui est à la base de l'art plastique et dramatique : exprimer des sentiments, communiquer une émotion par le seul miracle des attitudes, du mouvement, du geste, n'est-ce pas un don précieux à cultiver et à renforcer ?... Les enfants peuvent atteindre spontanément à une expression qui est communication directe, instrument merveilleux pour l'exaltation enthousiaste de notre personnalité.»

C. FREINET  
*L'Education du travail*, p. 258

«Nous n'avons pas le droit de nous borner aux textes imprimés, pour les comprendre, il faut les réinsérer dans les muscles vivants.»

M. JOUSSE  
*Anthropologie du geste*, p. 253



## Lire ce n'est pas seulement lire

C'est aussi comprendre, et surtout appréhender, se rendre maître du contenu. Bien souvent on entend des profs se plaindre de la difficulté des jeunes à lire. Mais se sont-ils interrogés sur tout ce que ça implique, la lecture ? Un texte, ce n'est pas quelque chose de purement technique, qu'il suffit de déchiffrer avec le plus d'aisance possible. Ou alors, on va décortiquer le texte devant des élèves qui essayent avant tout de comprendre ce que le maître veut leur faire dire qu'il faut comprendre.

Alors, pour en venir au concret et au pratique, comment aller au plus près de la pensée de l'auteur, ou comment imaginer au plus juste ce qu'il veut nous faire découvrir ?

Tout d'abord, je voudrais dire que je considère la lecture aisée et rapide comme un atout important. Trop de fois les gens se découragent, et les jeunes à l'école les premiers, devant la longueur d'un article ou l'épaisseur d'un livre. Ce qui laisse la partie belle à la presse écrite en particulier, de jouer au maximum sur les titres avec tous les risques d'orientation que comporte cet art du raccourci. Ceci pose le principe de l'entraînement à cette lecture rapide.

Ensuite, je voudrais insister sur la nécessité d'une lecture intelligente, c'est-à-dire, avant tout, critique, une lecture de constantes références et de constante analyse, une lecture en éveil et, je dirais, en action. Nous sommes bien placés, nous, à l'école, pour amener les gens à être autre chose que des non-lecteurs, ou des lecteurs de romans à l'écriture stéréotypée, des romans de faiseurs de romans... je ne vais pas en citer, vous trouverez facilement vous-mêmes.

Ces deux principes posés, je vais essayer de faire partager mon expérience de ce premier trimestre 80-81.

J'ai une classe de quatrième en français, histoire-géo (on dit sciences humaines, maintenant : le grand mythe de la science qui fait passer l'humain au second plan). Ils sont 23, à peu près moitié garçons, moitié filles. Ce sont des élèves que je n'avais jamais eu(e)s, mais certain(e)s étaient plus qu'heureux d'être avec moi. Pas de gros blocages venant des parents, au départ ; du moins, en apparence. Mais pas mal d'inhibitions, on s'en doute, donc, il n'est jamais évident dans ces conditions, de laisser les jeunes se libérer au risque de créer encore plus d'insécurité et de devenir le défouloir. Ça c'est le problème de la conquête de l'autonomie, et ce n'est pas un point à négliger, car il pèse lourd dans la réussite de ce qu'on veut obtenir. J'ai la chance d'avoir une salle à moi seul dans un baraquement, et de pouvoir utiliser aussi celle qui lui fait face.

Nous voilà donc dès la première semaine de la rentrée devant le problème des acquisitions, une nécessité qui les hante, et

moi avec mon désir de les rendre aussi autonomes que possible, aussi vite que possible. On pose le problème de la lecture, et je leur propose l'exercice suivant de lecture rapide (en ce début d'année, c'est plutôt un test de lecture rapide pour que chacun se situe).

## Lecture rapide... du test à l'expression, à la création, à l'analyse

J'ai donné les consignes : chacun a son livre (gracieusement offert par l'éducation nationale). Je vais ouvrir le livre au hasard, tout le monde se mettra à lire, de manière à tester sa rapidité de compréhension... car celui ou celle qui arrivera à la fin donnera un top ! sur lequel on s'arrêtera de lire et on fermera le livre. Chacun alors écrira ce qu'il a retenu de la lecture et on confrontera. Pour la confrontation, j'avais proposé qu'on regarde ensuite sur le livre et que chacun complète, rectifie... Au cours de l'échange ensuite, je les ai aidés à analyser la qualité de cette restitution : oublis, contre-sens, rajouts, interprétations... Je signale en passant, qu'à la seconde séance de ce genre, ils ont exigé que celle qui avait donné le top donne aussitôt sa restitution oralement, et c'est là-dessus que s'est bâti l'échange.

Bon, je décris là une technique, mais ce n'est pas le plus important de mon propos.

En effet, le plus important, ce sont les prolongements inattendus de la première séance. Je pense que ces prolongements ne sont pas venus tout seuls ; que c'est grâce à une longue pratique de l'expression corporelle ; grâce au fait qu'on avait démarré les premiers moments de l'année sur des pratiques d'expression et de relations de ce type ; grâce aussi, tant pis pour la modestie, à une certaine lucidité qui m'a permis (à force d'habitude aussi) de prendre au col une occasion qui s'offrait à nous.

## La batteuse... Réalisation d'un film sonore

Le texte était d'Ernest Pérochon. Il s'agissait d'une scène de battage, avec un argument et des péripéties. Les hommes sont à la «vanneuse». Deux d'entre eux s'affrontent, sous le regard de toute l'équipe, ça se termine par un accident. Mais, de ce texte, une grande partie était absolument étrangère à la vie de mes jeunes citadins. Ce qui expliquait la première difficulté qu'ils ont trouvée pour le restituer. Des questions de vocabulaire, mais aussi, l'impossibilité pour eux d'appréhender une scène qui leur était étrangère totalement. Vous parlez ! une scène de battage il y a plus de cinquante ans (on fait bien des battages à l'ancienne, mais personne n'y avait assisté).



## L'expression corporelle au secours de l'imagination

J'ai proposé de virer les tables et de bâtir cette machine : la locomobile, la batteuse, les roues qui tournent, les tiroirs... et j'ai bâti avec eux, avec leurs corps, leurs voix, toutes les pièces mécaniques. Je dois dire que j'ai été surpris de la façon dont ils se sont pris au jeu : c'est le plus facile qui est venu d'abord, le piston, la bielle, les bruits de rotation, d'échappement.

Et dans le feu de l'action, il y avait ceux qui n'avaient pas osé s'y mettre. Alors, ils se sont distribués les rôles des gens au travail autour de cette machine. On avait le texte pour ça, c'était facile : ceux qui font la meule de paille, ceux qui présentent les gerbes et coupent les liens, et on a rajouté ce que le texte ne disait pas : ceux qui attachent les sacs pleins et les emportent sur leur dos, le tas qui monte, celui qui aide le copain à charger le sac trop lourd.

Il y avait deux filles réticentes encore. Je leur ai dit : *«Allez, il faut apporter à boire à ces hommes, ils ont soif ! Il faut graisser tous les organes de la machine (attention, une burette de cette taille, ça ne se tient pas n'importe comment). Il faut jeter une poignée de résine de pin de temps en temps entre la roue et la courroie pour que celle-ci ne se mette pas à patiner...»* Tout le monde y était, du coup. Bien sûr, tous ces postes que je distribuais, je les connaissais bien pour avoir suffisamment pratiqué ces battages.

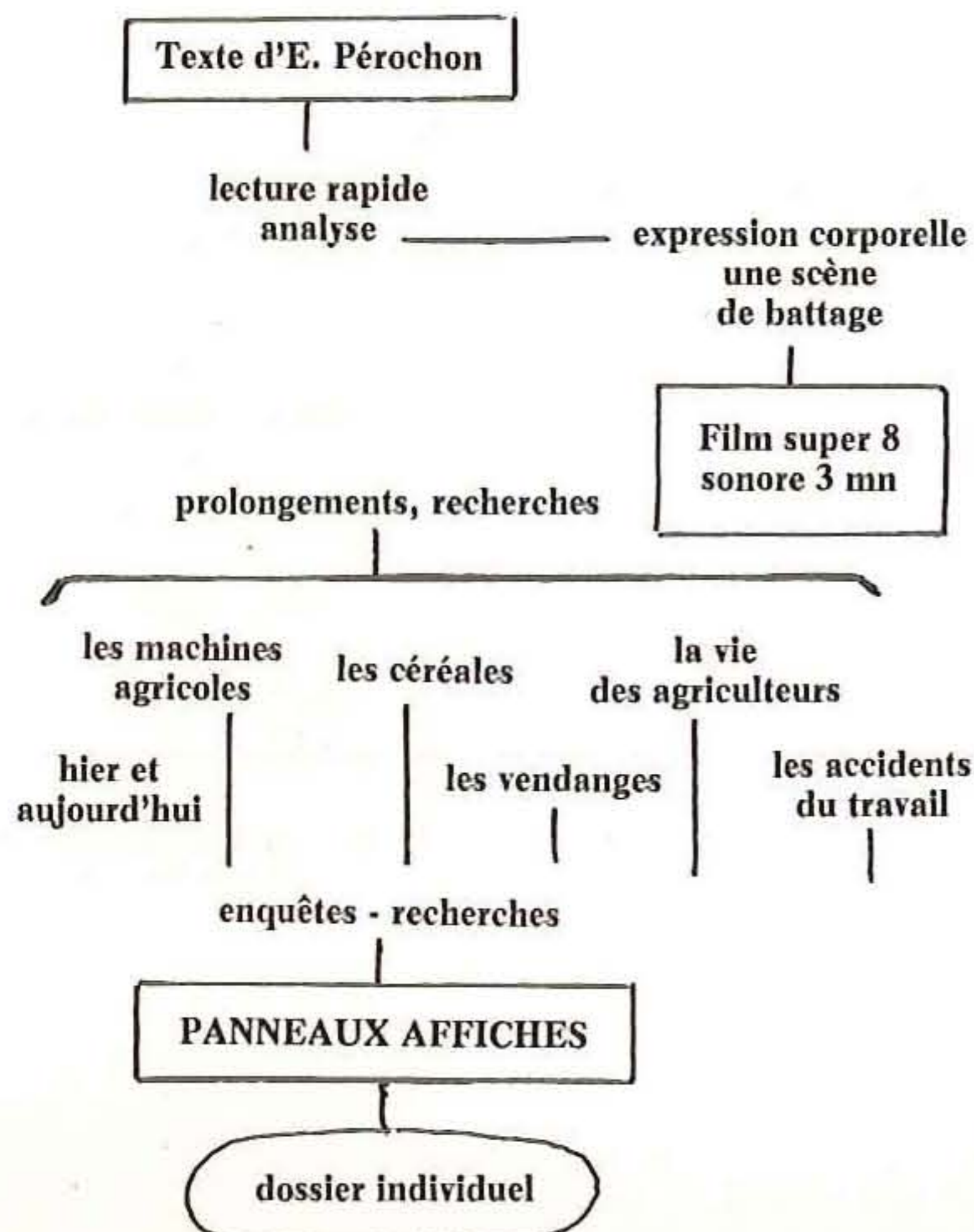
Alors là, tout le monde savait ce que ça voulait dire, ce texte de Pérochon !

Mais c'était tellement chouette, que j'ai dit : *«On va filmer cette scène.»* C'est ce qu'on a fait : on a répété un peu sur la pelouse, on a tout mis en place, et nous avons trois minutes de film sonore, avec cette machine qui ronfle de tous ses bruits internes fabriqués et tous ces gens qui s'affairent... et cet accident stupide où le gars se fait manger un bras, le cri, le mécanicien qui arrête sa machine, le mouvement qui retombe.

### Vers d'autres recherches

Et comme nous avons ensemble les trois heures d'histoire-géo, ça a été le premier thème de l'année, avec des recherches dans toutes directions, enquêtes chez des agriculteurs, recherches historiques, enregistrement et photos. Et chacun s'est constitué un dossier à partir de toutes les découvertes : évolution des machines agricoles, les céréales en Bretagne, les céréales dans le monde et l'alimentation (avec un jeu de reconnaissance des différentes graines), les accidents du travail hier et aujourd'hui, la législation (un copain de la chambre d'agriculture est venu leur apporter des notions et des documents), les vendanges hier et aujourd'hui (avec enquête sur place).

Voilà, tout ça, pour un tout petit texte de rien du tout.



## Faire plus ?...

### Les concessions, les résistances :

Oui, je voudrais faire plus. Je voudrais que le plaisir accompagne tous nos actes, toutes nos recherches. Mais... Imaginez les parents quand les jeunes reviennent à la maison (quand ils en parlent, bien sûr). C'est ça que vous faites à l'école ! Et patatrac ! l'enthousiasme foutu par terre.

Dans ces conditions, ceux qui ne communiquent pas avec leurs parents au moins se mettent et nous mettent à l'abri de ce genre de réaction, parfois à forte charge idéologique, d'autres fois, par simple conservatisme. On ne se reconnaît pas, ça inquiète. Et on plonge le jeune qui y avait mis tout son cœur, toute sa sensibilité, tout son enthousiasme, dans le doute. Et vous pouvez y aller avec vos convictions, avec votre certitude de faire plus pour l'individu.

Tiens, c'est justement ce qui se passe pour deux filles de cette classe en ce moment. C'est pas vieux, ça date d'avant-hier. Je sais maintenant que le père de l'une d'elle l'a mise en garde : *«Méfie-toi de Germain.»* En somme, il y a comme le sentiment d'un vol dans ce cas. Leur enfant va leur échapper. Il va échapper à leur influence. Car il y a en effet libération lorsqu'on propose des techniques comme celles-là.

Et qui dit libération dit inquiétude : inquiétude pour celui qui domine, et qui va perdre son pouvoir (et ça peut aller jusqu'au sadisme ; à l'extrême, bien sûr). Inquiétude pour celui qui était dominé, parce qu'il va se trouver face à ses responsabilités, ce qui est effectivement inquiétant, comme pour l'oiseau qui fait son premier vol, ou parce que c'était bien bon d'être dominé (et ça peut aller jusqu'au masochisme ; toujours à l'extrême, bien sûr).

Alors, j'avoue que je me sens un peu contraint de penser à une certaine rentabilité, à penser et orienter vers des acquisitions. C'est certainement un peu le sens de ce que je viens de décrire, des pistes que j'ai lancées parallèlement en histoire-géo. Et du dossier final personnel dont j'ai parlé et qui est une des preuves tangibles qu'on a «travaillé».

Lecture, compréhension, appréhension et prise en charge critique de l'écrit des autres, ça ne se fait pas seulement le cul sur sa chaise. Et j'espère que, si les bons élèves bien dociles se retrouvent un peu perdus devant ces techniques d'engagement personnel plus intense, l'éveil évident des autres peut être considéré comme un espoir qu'ils seront des adultes plus conscients... En plus du fait que, dans l'immédiat, par la prise de confiance, une certaine réussite scolaire brisera le complexe d'infériorité dans lequel ils se trouvaient... Pygmalion ! Pygmalion !...

Germain RAOUX  
Collège La Ferrière  
44700 Orvault





# ET POURTANT ILS NE LISENT PAS...

Malgré l'ingéniosité des efforts effectués en leur faveur, beaucoup d'enfants ne lisent pas à l'école !

Indifférents souvent, pris de panique parfois, ils sont prêts à toutes les fuites pour éviter d'être confrontés à la nécessité de lire : l'écrit est resté pour certains un monde sans saveur et sans vie ; il est devenu pour beaucoup une source d'anxiété. Et pour tous, c'est le domaine où se manifeste avec le plus de netteté leur échec à l'école. Et donc, pourrait-on dire aussi, l'échec de l'école.

On commence à mieux comprendre comment de tels comportements se construisent et on voit se multiplier les efforts pour aider tous les enfants à devenir lecteurs, pour éviter à certains l'expérience douloureuse de l'échec générateur de refus et de fuite. Mais il faut immédiatement souligner deux faits essentiels : la permanence des échecs et la stabilité profonde de la réalité pédagogique. Quoi qu'on dise, beaucoup d'enfants continuent à échouer en lecture à l'école et les pratiques pédagogiques n'ont guère évolué : même si on tient de plus en plus souvent, ici et là, des propos nouveaux, résolument critiques de ce qui a inspiré toutes les méthodes d'enseignement. Le décodage comme base de la lecture en particulier.

Il faut le répéter : l'essentiel reste à faire. Une pédagogie fonctionnelle de la lecture est encore à inventer.

## Le débat sur les méthodes : un faux débat

On a longtemps réduit les discussions sur la lecture à l'étude de questions pédagogiques : plus précisément, à des confrontations techniques de méthodes d'enseignement.

Chaque méthode, toujours nouvelle, et fondée sur des bases rigoureuses et plus scientifiques que ses concurrentes, devait conduire à des succès éclatants : les échecs éventuels ne pouvant être mis qu'au compte d'un usage maladroit de la part des praticiens.

Mais l'idylisme enthousiaste des préfaces n'a jamais trompé personne très longtemps : la réalité résiste souvent aux incantations. Et de méthode en méthode, on a pu constater que rien ne changeait réellement : des enfants, toujours les mêmes et toujours aussi nombreux, sont restés indifférents ou écrasés, révoltés ou peu à peu rendus conscients de leur « infériorité », voués aux redoublements sans perspectives... Destinés, pour la plupart, à n'acquiescer péniblement que ce savoir-faire qui fera d'eux des adolescents, puis des adultes à peine alphabétisés : incapables de lire réellement.

Il faut le souligner maintenant : le débat sur les méthodes est un faux débat et un débat mystificateur car il occupe beaucoup d'énergie et contribue à masquer l'essentiel. Les méthodes d'enseignement sont moins à enrichir ou à modifier parce qu'elles seraient imparfaites ou mal employées car elles sont parfaites et bien utilisées. Mais c'est la perspective dans laquelle elles s'inscrivent toutes qui est à reconsidérer : **les maîtres enseignent beaucoup et bien mais des enfants apprennent très peu et dans de mauvaises conditions.**

Toutes les méthodes en effet se fondent sur les mêmes présupposés fondamentaux — les plus souvent implicites ! — et elles ne se distinguent que par des dosages variables de facteurs secondaires.

En gros, on peut dire qu'elles considèrent toutes l'« apprentissage » comme une initiation visant à assurer la maîtrise de savoirs et de savoir-faire qui seraient en quelque sorte les clés pour les pratiques de lecture ultérieures. Et les écrits utilisés durant cette phase d'initiation sont, plus ou moins nettement, plus ou moins directement, mais toujours fondamentalement, des prétextes ou des supports pour des acquisitions jugées nécessaires.

Ce qui distingue alors les méthodes, c'est le fait qu'elles échelonnent ces acquisitions sur une progression plus ou moins rigide et plus ou moins rapide, qu'elles s'accompagnent d'une pression plus ou moins forte de la part de l'enseignant,

et qu'elles utilisent, comme supports, une langue plutôt choisie sur des critères linguistiques ou plutôt liée au vécu des enfants. **Mais toujours, au fond, le schéma est le même : il s'agit d'aider les enfants à se construire des capacités qui les rendront aptes à pratiquer plus tard, de véritables actes de lecture, des actes qui s'intégreront alors à leur vie.**

Mais les actes initiaux, eux, sont déconnectés de la vie, et ils ne sont que très rarement de vrais actes de lecture (1).

C'est ainsi pour tous les enfants : mais avec des conséquences différentes selon ce qu'ils vivent hors de l'école !

Les uns apprennent chez eux, et vivent quotidiennement, qu'on peut être questionneur d'écrit : que c'est important et facile, qu'on peut en tirer des informations utiles et du plaisir. Armés de cette expérience gratifiante, mis en confiance, ils sont prêts à recevoir toutes les aides : même les plus indirectes. Et ils tirent profit des séances d'enseignement en les détournant sans doute souvent de leurs objectifs : en y puisant ce qui est utile à quelque chose qui se construit et s'anime ailleurs.

Les autres, par contre, ceux qui ne font pas les mêmes expériences valorisantes hors de l'école, ou qui ne les font qu'incidemment, et avec des écrits souvent non reconnus sinon rejetés à l'école, ne reçoivent rien dans les mêmes situations.

On leur offre des clés pour ouvrir des portes dont ils ignorent l'existence : ils ne comprennent rien. Sinon, très vite, qu'ils sont incapables de comprendre ! Et ainsi s'amorce le cycle des angoisses et des peurs génératrices d'agressivité, d'indifférences feintes ou de fuites.

C'est pourquoi on peut penser que la pédagogie à construire devrait s'attacher à réaliser deux changements simultanés et convergents : à propos de l'interaction enfant-écrit d'une part, et en ce qui concerne ce qui est à stimuler, à faciliter et à aider chez l'apprenti d'autre part. Plus précisément, il s'agit de chercher à faire que, dès l'abord, chaque enfant effectue des actes de lecture suffisamment nombreux et variés : c'est-à-dire des actes qui aient de l'importance et de la saveur dans son présent, des actes concrets répondant à des besoins individuels liés à la vie de chacun à l'école et hors de l'école, des actes dont la suite et l'histoire constitue un véritable apprentissage fonctionnel. Il s'agit encore d'organiser l'enseignement de façon à rendre possibles, aisés, et de plus en plus autonomes, ces actes individuels.

On pourrait alors parler de pédagogie fonctionnelle.

## Des tentatives pour une pédagogie de la lecture : libération de la spontanéité et bain d'écrit...

On a d'abord très souvent assimilé pédagogie fonctionnelle à respect de la vie de l'enfant, et lecture fonctionnelle à lecture d'écrits d'enfants. On définissait ainsi, implicitement au moins, l'école nouvelle par opposition à l'ancienne. En niant ou en s'opposant aux ressorts de l'ancienne !

On a alors très souvent refusé la pression qui caractérisait l'ancienne école : d'abord cette pression claire qui s'exprimait en impératifs simples (il faut lire ! c'est la leçon de lecture !) et ensuite la pression plus indirecte et plus subtile qui tient au « rayonnement » du maître et à l'importance attribuée à l'écrit. L'école traditionnelle était animée par une sorte de charisme du maître et du monde découvert par l'écrit : le maître y était l'initiateur, et comme le porteur,

(1) Les méthodes dites « naturelles » fournissent de multiples exemples de ces actes fondés sur de faux rapports à l'écrit : n'y incite-t-on pas souvent les enfants à « lire » des textes qu'ils viennent de composer ? Et qui n'ont donc aucune information nouvelle à leur laisser découvrir ? Quelles raisons ces enfants-là ont-ils de lire ces écrits-là ?



d'un monde dont la qualité et l'importance, seulement présentes, constituaient un appel et donnaient des raisons d'apprendre.

Ces leviers tendent à s'effacer... Et on a pensé qu'il suffisait de faire appel à la spontanéité enfantine : comme s'il suffisait de libérer l'enfant de contraintes anciennes et de mettre à sa disposition un monde riche — le monde de l'écrit ; le fameux bain d'écrits ! — pour qu'il en fasse naturellement usage.

Mais l'écrit, quel qu'il soit, n'existe que pour celui qui a des raisons de l'utiliser : aucun écrit n'est fonctionnel ni générateur de plaisir en soi. Ce sont les attentes du lecteur qui le rendent tel : il faut avoir des raisons de lire — même obscures et mal connues — pour le faire.

L'envie de lire, le besoin de lire ne sortent pas du vide mais de l'expérience accumulée : ce sont des produits, culturels, construits dans les situations qui ont rendu nécessaires, utiles ou agréables, les actes qui les constituent.

### Des écrits fonctionnels...

On a également cherché à mettre à la disposition des enfants des écrits susceptibles de leur apporter des informations utiles à l'action quotidienne : le menu de la cantine, les programmes de T.V., la liste des activités organisées à la bibliothèque, celle des ateliers prévus à l'école... par exemple.

Ils ont été exposés, étudiés parfois à l'initiative du maître... mais il est plus rare que les enfants aient choisi de les questionner : autrement que très ponctuellement ou dans le cadre de projets réalisés en classe.

Autrement dit, ces écrits sont restés ignorés ou peu utilisés dès lors qu'ils étaient seulement exposés...

Il est facile de comprendre pourquoi : l'exemple des programmes de T.V. met bien en évidence ce qui est en jeu.



C'est l'usage qu'ils font de la télévision qui explique le comportement des enfants face aux programmes : une consommation purement passive des émissions ou fondés sur des décisions prises par d'autres rendent presque inutile toute information préalable. Un effort d'information n'a de sens que pour celui qui peut choisir, prévoir et s'organiser, pour celui qui devrait convaincre ou justifier ses choix... Autrement dit, les rapports qui s'établissent entre un enfant et des écrits prennent leur source et leurs caractères ailleurs. L'essentiel se joue ailleurs : dans la façon de vivre de l'enfant.

Il en est souvent ainsi à l'école : et on pourrait citer de nombreux exemples qui montreraient que la fonctionnalité espérée n'existe pas car, par ignorance, par impuissance ou parce qu'elle pressent et refuse les changements à opérer, l'école s'est refusée à agir là où se créent les besoins et où s'amorcent les questions.

Ou encore, plus souvent sans doute, parce qu'elle ne sait pas reconnaître les questions qui se posent réellement...

Il faut donc souligner une nouvelle fois qu'il n'existe pas d'écrits fonctionnels : ce sont les recours à l'écrit qui le sont ou non ; c'est donc l'interaction enfant-écrit qu'il faut comprendre et c'est pour susciter, faciliter, stimuler... ou orienter des interactions vivantes qu'il faut agir.

La pédagogie fonctionnelle doit s'organiser autour de cette préoccupation majeure : c'est-à-dire, d'abord chercher à comprendre ce que les enfants attendent de l'écrit, et chercher à les engager dans des activités qui les conduiront à recourir à l'écrit. Pour agir, pour s'informer ou pour se justifier : pour vivre individuellement ou en groupes des projets ressentis comme importants, ouverts à la réalité du monde, et dans la conduite desquels ils aient de réelles responsabilités.

### Pédagogie fonctionnelle de la lecture et projets...

On comprend bien, à propos de la télévision, que si l'essentiel se joue au niveau de l'usage que l'enfant fait de la télévision, il est vain d'attendre qu'il éprouve spontanément le besoin de prendre une position critique par rapport à cet usage. C'est son milieu qui l'invitera ou non à le faire ! C'est donc au maître qu'il appartient, à l'école, d'engager des actions qui visent à permettre aux enfants de se donner les moyens de faire des choix plus lucides et plus responsables.

C'est à lui qu'il appartient de faire apparaître les différences de pratiques et c'est lui qui peut susciter les confrontations et les interrogations génératrices de prises de conscience individuelles. C'est lui aussi qui pourrait inviter les groupes à préparer les choix individuels : ne serait-ce qu'en rassemblant, en traitant et présentant l'information disponible pour cela (2).

On voit bien le renversement à opérer, et on comprend en quoi cette perspective renouvelle les réflexions sur les recours fonctionnels à l'écrit : donc, son importance dans la recherche des moyens de venir en aide aux enfants qui, actuellement encore, « fuient » l'enseignement de la lecture et même l'écrit mis à leur disposition à la bibliothèque ou ailleurs.

C'est au niveau des raisons qui font d'eux des questionneurs d'écrits qu'il faut être lucide et qu'il faut agir : il faut le savoir et il faut le faire !

Il faut aussi savoir que c'est possible, et peut-être plus simple qu'il n'y paraît.

(2) Je ne veux pas dire par là qu'il suffit d'actions ponctuelles de ce type pour modifier la façon dont les enfants utilisent la télévision, ni par conséquent leurs rapports aux écrits susceptibles d'orienter cet usage. Il me semble seulement utile de souligner l'importance de l'initiative du maître et de sa volonté de susciter, de soutenir et d'aider les actions à opérer, en même temps que l'importance du rôle des enfants. Ceux qui ont la responsabilité de préparer pour les autres les moyens de choix plus riches : ceux-là au moins auront eu des activités susceptibles de rendre fonctionnels leurs rapports aux écrits en question. Et peut-être la vie à l'école pourrait-elle se transformer progressivement pour que chacun réalise ainsi des tâches utiles à la communauté !



Le projet le plus riche et le plus « naturel » pour cela, c'est sans doute d'inviter les enfants, et de les aider, à se donner progressivement les moyens d'agir de façon plus responsable et plus autonome, individuellement ou en groupes, en classe et hors de l'école.

Mais déjà à l'école !

On oublie trop facilement qu'une des préoccupations, sinon une des tâches prioritaires de la communauté scolaire, devrait précisément consister à rechercher les moyens d'utiliser au mieux toutes les ressources nécessaires aux actions individuelles ou collectives. Se donner ensemble les moyens de mieux vivre à l'école : tel devait être le premier projet pour tous, celui autour duquel de multiples actions utiles seraient à conduire.

Qu'on songe par exemple à la richesse et la diversité des actes de lecture rendus nécessaires par l'exploration progressive d'une bibliothèque dont on cherche à faciliter un usage commode et naturel pour tous : loin d'être du temps « dérobé » à la lecture, ce temps d'exploration et de gestion est riche de rapports fonctionnels utiles.

Et il pourrait en être de même à propos des actions que les enfants ont à conduire quotidiennement dans leur milieu de vie. Tout change dès lors qu'on accepte cette idée simple : un enfant agit dans et sur son milieu, pour le transformer et pour conduire des activités dont il est responsable. Tout change car pour chacun s'informer tend alors à devenir une dimension de l'action, et pour la communauté scolaire il devient utile de rassembler et de mettre à la disposition de tous ses membres toutes les informations susceptibles de leur être utiles.

Il n'est pas nécessaire d'approfondir beaucoup pour saisir l'importance des changements qui s'opéraient alors en ce qui concerne les rapports des enfants avec les sources d'information : au niveau individuel comme au niveau de la communauté scolaire.

L'expérience acquise en ce domaine autorise à souligner la richesse de perspectives qui s'ouvrent : à condition de leur confier des tâches suffisamment claires et utiles, à réaliser dans des conditions favorables, à condition qu'ils soient aidés, beaucoup d'enfants apprennent à rencontrer, à traiter, à questionner des écrits. Et ils adoptent des comportements, nouent des réseaux de relations et appellent les aides qui constituent un véritable apprentissage fonctionnel.

## Pour qu'ils lisent !

On ne peut parler de pédagogie fonctionnelle de la lecture sans l'interroger sur l'activité réelle des enfants car c'est dans le cadre de ces activités globales et multiformes que s'inscrivent tous les apprentissages.

L'enfant, comme l'adulte, lit pour faire quelque chose et non pour apprendre à lire : encore faut-il que l'école sache ce qu'il veut faire, qu'elle l'aide à conduire des projets dont il soit responsable et même, qu'elle lui impose de prendre des responsabilités.

Des enfants tenus en état d'irresponsabilité ne sauraient avoir besoin de s'informer pour agir, pour choisir ou pour justifier leurs choix. On s'étonne que cela puisse surprendre !

Une pédagogie fonctionnelle de la lecture est une pédagogie où les actes de lecture s'intègrent à la vie générale des enfants : c'est leur façon d'être, les actions qu'ils conduisent, les responsabilités qu'ils ont ainsi que le type de réalité dans laquelle ils agissent qui, très largement, déterminent la fréquence et la nature de leurs actes de lecture.

En le comprenant, on peut mieux mesurer et mieux situer les changements nécessaires : mieux définir aussi l'importance de l'action des adultes.

Je suis persuadé que ces changements sont plus simples et plus aisément maîtrisables qu'on le dit souvent. L'évolution récente de l'usage des bibliothèques centres documentaires fournit un exemple intéressant de ces changements : centres de ressources, elles n'avaient pas changé grand chose ; en tendant à devenir le lieu où sont rassemblés les moyens écrits des actions et des réflexions de tous, en plaçant ces moyens et les activités qui les animent sous la responsabilité de tous, elles ont touché à l'essentiel...

C'est ainsi, me semble-t-il, que devraient s'esquisser, dans des secteurs même limités, ces changements qui changent réellement quelque chose. Alors, peut-être, liront-ils aussi ces enfants qui fuient encore l'écrit : puisque cela leur sera devenu utile ou nécessaire pour agir, pour penser... aujourd'hui !

Y. PARENT, A.F.L.





# III - LIRE PAR PLAISIR

Si la lecture était d'abord plaisir ?  
Si le plaisir de lire n'était pas suspect «a priori»,  
mais voie d'accès à d'autres façons d'être ?

## Les enfants, les bandes dessinées et la lecture

Il serait bien difficile, actuellement, de nier l'influence et l'importance de la bande dessinée. Il y a déjà une dizaine d'années, un sondage réalisé dans la région bordelaise (1) annonçait que 77 % d'enfants lisaient très régulièrement des bandes dessinées. Un livre nous rappelle qu'Astérix, en 1976, était traduit dans dix-sept langues et tiré à 1 500 000 exemplaires. J'imagine que depuis dix ans, on lit encore plus de B.D. et les titres les plus lus doivent avoir des tirages de plus en plus importants. Les éditeurs ont même ressorti les bandes qui ont bercé notre enfance (*Moustache et Trottinette* de Calvo par exemple). Vu l'ampleur du phénomène, les adultes ne peuvent guère l'ignorer ou même le bouder. La B.D. est partout : elle existe.

On a souvent reproché l'apparente facilité de lecture des B.D. en comparaison de celle des livres. Après en avoir discuté avec quelques adultes, je me suis aperçu qu'il n'en était rien : certains sont rebutés par les B.D. à cause de leur difficulté de lecture (en fait difficulté d'adaptation au code particulier de la B.D.) !

En classe, nous avons soulevé ce problème. Les enfants trouvent la lecture des B.D. plus rapide que celle des livres : «*On comprend tout de suite !*» Le lecteur voit globalement la page, la vignette et saisit vite l'histoire. Les bulles et les personnages agissent plus promptement que le texte d'un livre : on éclate de rire plus spontanément qu'avec un livre humoristique, on frissonne plus qu'avec un livre d'épouvante ! La compréhension instantanée prime. Par ailleurs, les enfants reprochent le manque d'illustrations de certains livres. Ils apprécient les prouesses des dessinateurs, tant dans les bandes réalistes (Rahan, Blueberry) que dans les bandes humoristiques (Gaston Lagaffe, Rubrique à brac) et analysent les détails avec intérêt : les visages déformés par la peur, la colère, la surprise chez Gotlib par exemple, ainsi que les échantillons très variés des personnages tant par leurs aspects physiques que par leurs traits de caractère. Leurs mouvements attirent beaucoup l'œil du lecteur. La B.D. ressemble à un film qui se déroulerait entre les pages de l'album, sous les yeux ébahis (?!) du lecteur. D'ailleurs les rapports de la B.D. avec le cinéma se font sentir très souvent. Les enfants sont aussi attirés inconsciemment par cet aspect.

La B.D. utilise les différents plans du cinéma : plan de très grand ensemble, très gros plan, plan horizontal, plongée, contre-plongée, vue d'hélicoptère. Comme dans les films, le lecteur découvre, dans les B.D., des travellings sonores, des sons off, une certaine profondeur de champ sonore.

Les B.D. se présentent comme des suites narratives.

A l'analyse de ces suites, on découvre en fait tout un code de lecture construit sur des signes conventionnels extrêmement complexes que des lecteurs (en particulier les jeunes) assimilent inconsciemment.

En voici quelques-uns (en tenant compte qu'aucune règle n'est absolue en B.D.) :

- Les ballons se lisent de gauche à droite et de haut en bas.
- Les vignettes présentent de nombreuses ruptures de rythme qui créent le mouvement.
- La position des personnages impulse aussi le mouvement.
- Le son, le mouvement sont exprimés par des signes souvent symboliques (ex. : un baiser ardent n'a jamais fait «*smack !*» et pourtant on le traduit comme cela dans la plupart des B.D. ; les oiseaux font «*cui-cui*», les voitures «*vroom vroom*») ;
- Ces onomatopées sont en général rituelles et tout à fait arbitraires.



CODE DU PERSONNAGE QUI DORT

- Le lettrage, plus ou moins marqué, indique la puissance de la voix.
- Les couleurs obéissent aussi à un code. Par exemple, le coloriste emploiera le vert et le gris pour un gouffre mal éclairé.
- Etc.

Enfermé pendant de longues années dans les genres populaires et infantiles, la B.D. est enfin reconnue comme un art à part entière. Pensez donc, on commence à la récupérer à des fins pédagogiques ! (voir les livres de français de 6<sup>e</sup> de certains éditeurs). Ce qui, à mon sens, est dommage. Pour moi, les B.D. restent une détente, un amusement même très raffiné si elles se révèlent véhiculant certaines idées ou une certaine philosophie, idéologie... et leur lecture, apparemment facile, recèle une richesse complexe pleine de nuances. Alors pourquoi pas vous, pas vos enfants, vos élèves : A vos marques, prêts ? B.D. !

H.-N. LAGRANDEUR  
7 allée P. Fresnay, 94400 Vitry-sur-Seine

P.S. — Après un petit débat dans ma classe de C.M.1, voici un petit hit parade des B.D. les plus appréciées par mes élèves :

B.D. réalistes : Rahan, Blueberry.

B.D. de science-fiction, d'épouvante : Dracula, Superman, Sankukai, Albator, Spiderman, Hulk.

B.D. humoristiques : Gaston Lagaffe, Astérix, Mickey, Lucky Luke, Tintin, Boule et Bill, Spirou, Pif, Picsou.

Autres documents : *Educateur* n° 9 (20 février 1976) et n° 12 (20 avril 1976) avec le dossier pédagogique sur la bande dessinée ; la *Revue cinématographique* n° 21 : Dossier cinéma et B.D.

Remerciements à André Chéret (dessinateur de Rahan, Domino) et Yves Got (dessinateur du Baron Noir) qui m'ont aidé pour cet article... ainsi qu'aux enfants de mon C.M.1 ! La B.T. n° 906 est consacrée à la réalisation d'une B.D.

(1) Les bandes dessinées : mythes, histoire, langage, Ministère de l'Education Nationale, C.R.D.P. Bordeaux (1970).

(2) La bande dessinée en dix leçons, H. Filippini, M. Bourgeois, Hachette (1976).



# L'ESPACE DU LIVRE :

## le point de vue des éditeurs

Quiconque a vu un enfant, un jeune enfant surtout, s'emparer d'un livre, d'un album, mesure ce que veut dire pour lui, au sens concret du terme, «prendre contact» avec la lecture. C'est bien par le plaisir de toucher les pages lisses, de les manipuler, de voyager à travers les images, les graphismes et les couleurs, que l'enfant s'approprie le livre avant d'en pénétrer le sens. N'arrive-t-il pas aux adultes d'en faire autant ? Au-delà de ce plaisir immédiat, la lecture proprement dite est étroitement liée à la disposition matérielle de l'écrit, aux rapports texte-image, texte-blanc.

Dans les ouvrages destinés aux enfants, la grosseur des caractères utilisés, le découpage des phrases, peuvent tout simplement faciliter la lecture mais une mise en page peut, de surcroît, créer des accords subtils entre le texte et sa forme matérielle qui agrandissent le plaisir de lire. C'est vrai aussi pour les livres destinés aux adultes.

Les éditeurs pour la jeunesse, depuis quelques années, ont fait de gros efforts dans ce domaine. Avec, pour certains, le souci de faciliter la compréhension du texte, pour d'autres, le désir de stimuler la lecture au risque de la rendre un peu plus difficile. On trouvera ici à travers quelques points de vue, un écho de ces différentes préoccupations.

Les responsables des albums du Père Castor donnent un rôle pédagogique précis à l'image, rôle qui évolue à mesure que l'enfant grandit. Dans l'*Imagier*, édité pour les plus jeunes, «l'image doit être sensible, lisible par le jeune enfant. Elle respecte la vérité dans les formes et les couleurs, privilégie les détails indispensables à la reconnaissance, à l'identification. Les albums de la série *Premières images* permettent une seconde étape dans le déchiffrement de l'image : le moment de l'identification des événements et des actions, le moment de leur description. Puis vient une troisième étape dans le déchiffrement de l'image : le moment où apparaît

le récit, né de la lecture d'une succession d'actions. L'ensemble des images de l'album raconte une histoire avec un début et une fin. Bien sûr, chaque image garde sa propre signification, mais une hiérarchie logique et chronologique existe entre chacune d'elles, à des degrés divers selon les histoires.»

Dans les *Petits Castors*, une phrase courte accompagne chaque image. L'enfant pourra «lire» ou «relire» l'album, lier et relier chaque image sans le secours du texte en suivant les étapes de l'histoire présentée à chaque page.

Ailleurs le rapport texte-image est saisi d'une autre façon.

«Texte et image n'ont pas de rapports de simple juxtaposition, de commentaire, l'image illustrant le texte, mais ils agissent l'un sur l'autre comme amplificateur ou révélateur.»

D'Au Editeur

«Pour qu'il y ait harmonie du texte avec l'illustration, il faut deux conditions :

- Le texte doit suggérer des images sans trop les décrire, et il doit pouvoir être lu et compris sans l'apport de l'image.
- L'illustration ne doit pas être littérale, l'illustrateur doit donner sa propre interprétation du texte et chaque image doit raconter une histoire à elle seule.»

Bernard Girodroux, Hachette

«Le texte et l'illustration se répondent et remplissent chacun un rôle narratif différent. L'un sert de contre-point à l'autre. Si l'illustrateur est le conteur, c'est lui qui trouve le vrai partage entre ses deux instruments. Si dans l'espace d'un livre, un écrivain rencontre un illustrateur, chacun doit s'exprimer pleinement et il n'est pas question d'imposer à l'un une priorité ou une fidélité absolue à l'autre.»

Colline Poirée, Hachette

«Les illustrations, selon les cas, doivent imaginer certains temps forts ou particulièrement visualisables du texte ou doivent faire dans d'autres cas partie intégrante du récit. Dans le premier cas, elles sont des haltes à la respiration, dans le deuxième cas, ils se partagent à égalité le pouvoir de l'attraction.»

Jean-Pierre Delarge

«Pour nous l'image doit aller beaucoup plus loin que sa simple fonction d'illustration (trop souvent simple redondance ou décoration...). Par une articulation, par une véritable syntaxe du texte et de l'image, nous essayons de donner à l'image toute sa place narrative. Chaque histoire est travaillée comme un scénario de film : plan par

plan, planche par planche, nous essayons de peser ce qui devra «passer» par le texte, par l'image, ou dans le contraste, le contrepoint, l'élucidation réciproque ou au contraire la polysémie induite... En travaillant en collaboration étroite, nous voulons contribuer au mouvement qui cherche à réhabiliter l'image dans les classes d'âge qui croient avoir dépassé cette approche sensible. Nous croyons qu'il y a une lecture de l'image aussi importante que celle du texte.»

Le sourire qui mord

Des recherches sont effectuées à propos des caractères utilisés et de la mise en page.

«N'ayant trouvé aucun caractère d'imprimerie dont le tracé correspondait à l'outillage actuel des enfants, nous avons créé un caractère en nous appuyant sur les conseils de psychologues, d'éducateurs et de graphothérapeutes. Les boucles, hampes et accrochages ont été étudiés pour correspondre le mieux possible aux gestes les plus naturels. L'enfant qui commence à lire et écrire trouvera un texte qu'il peut reproduire facilement.»

Le Père Castor

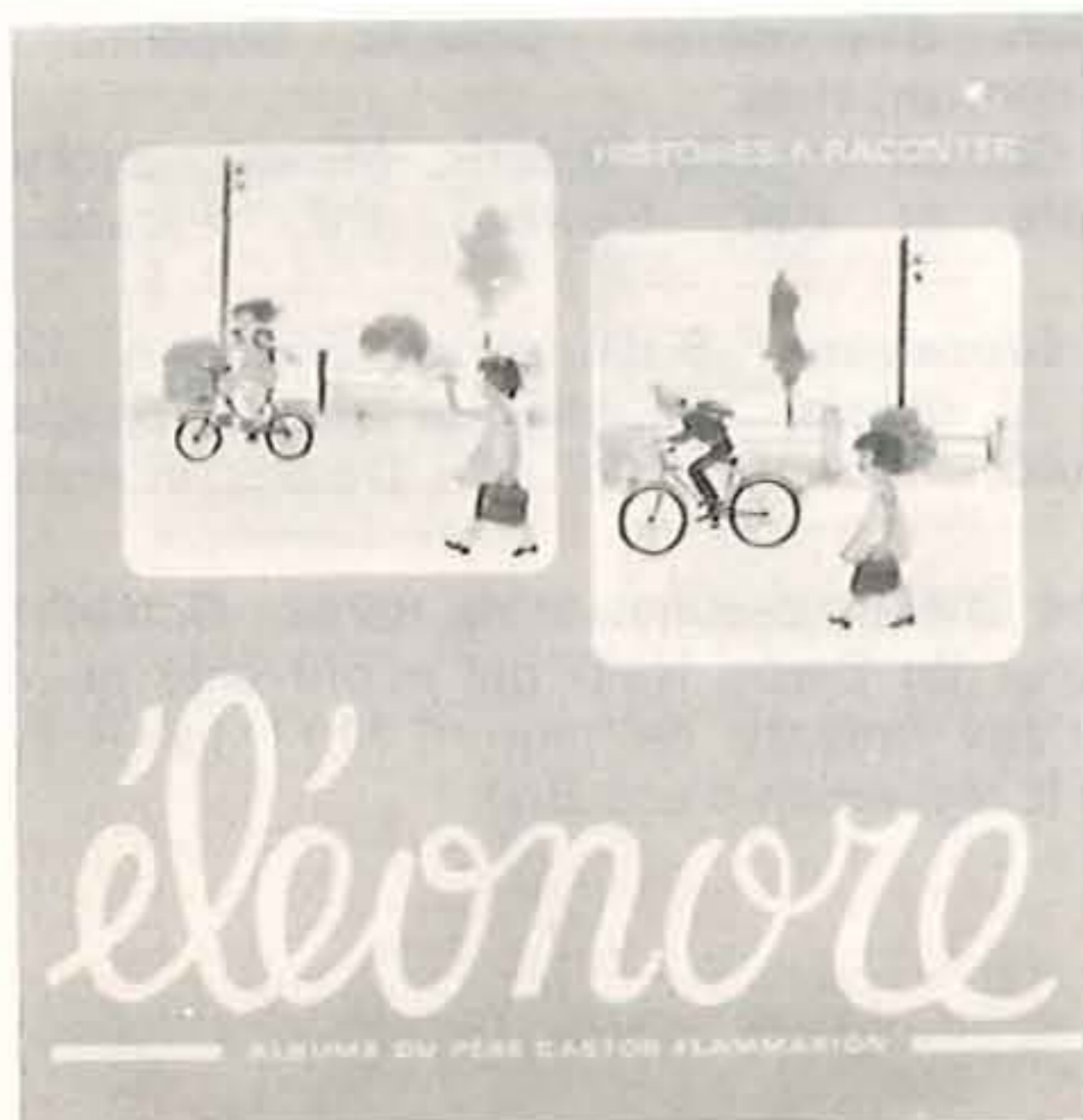
«En typographie, nous avons un grand souci d'adapter le type d'illustration et le caractère choisi. Par exemple, le Gill, caractère fin et élancé accompagne très bien les dessins de Lionel Koechlin, le graphisme plus trappu d'un Philippe Corentin demande, lui, un caractère plus fort. Quant à la mise en page, elle est pour nous primordiale. Il s'agit de trouver un équilibre entre le dessin, le texte et le blanc qui constitue ici l'espace et donne toute son importance à la perspective. Le blanc permet au lecteur de s'introduire dans le livre, dans l'histoire.»

Colline Poirée, Hachette

Comment réagissent nos enfants devant cette invitation au voyage à travers l'image et l'écrit ? Comment lisent-ils les images ? La diversité des recherches des auteurs et des illustrateurs permettent de multiples approches de l'image associée ou non au texte et, bien avant l'âge de la lecture, les enfants sont capables de lire très finement une image, des ensembles d'images et, selon les cas, d'en pénétrer précisément le sens ou de l'interpréter de façon très riche. Il est dommage qu'on néglige à l'âge scolaire de développer ce pouvoir d'analyse.

Y a-t-il une relation entre la lecture d'images et la lecture de l'écrit ? Impliquent-elles des comportements analogues ? Le débat n'est pas clos et il serait bien intéressant de confronter nos observations à ce propos.

Synthèse de Michèle DELCOS





# POUR LE PLAISIR DE LIRE

## (éloge de la lecture vagabonde)

Je n'ai jamais eu envie de parler de l'apprentissage de la lecture. Beaucoup d'enfants sont entrés dans ma classe sans savoir lire (ils avaient souvent entre dix et douze ans) et l'ont quittée en ayant acquis l'habitude de lire (j'ai pu vérifier pour certains qu'ils ne l'ont jamais perdue). Je dois en déduire qu'ils ont appris à lire mais je ne me suis jamais demandé si c'était par une méthode orthodoxement naturelle. Tout ce que je puis dire c'est que j'ai essayé de leur donner goût à la chose écrite en utilisant au maximum l'expression libre et l'échange, sans hésiter pourtant à récupérer tout ce qu'ils avaient pu rencontrer au cours de leur vie scolaire, déjà longue bien qu'inefficace, y compris — lorsqu'ils avaient mordu à la lecture — les tableaux de syllabes systématiques (je sais, c'est horrible, mais depuis le temps il y a prescription).

Ce que j'ai envie de dire sur la lecture ne concerne pas tellement l'apprentissage mais le goût de lire, même au-delà de l'enfance. On s'intéresse plus que jamais au plaisir de lire des enfants mais je me demande si l'on prend suffisamment garde à certaines conditions qui évitent à ce plaisir de redevenir un devoir et préservent une hygiène de la lecture. Je m'excuse par avance de parler de mon propre plaisir de lire : il est difficile de parler d'amour sans parler de ses amours. Je plaiderai du moins en faveur des lecteurs insoumis qui me ressemblent.

### Eloge des rencontres de hasard avec des livres

Je ne sais pas si vous êtes comme moi, mais la plupart des rencontres qui m'ont marqué par la lecture d'un livre, je les ai faites moi-même sans entremetteur. Bien sûr, on peut contester le hasard dans la mesure où la rencontre est élective ; sur des centaines de rencontres possibles c'est celle-là qui a été choisie. Pourtant il faut bien parler de hasard chaque fois qu'on découvre fortuitement ce dont on ignorait l'existence.

Pour faire comprendre l'importance de ces rencontres sans intermédiaire, il suffit de comparer l'émotion du pêcheur tirant de l'eau un poisson d'une espèce ou d'une dimension inconnue de lui et le geste machinal du consommateur retirant du congélateur une plaquette surgelée.

Je me demande si, avec les meilleures intentions pédagogiques du monde, les éducateurs n'empêchent pas certaines rencontres de passion, avec leur manie de jouer les marieuses entre les enfants et les livres, par angoisse que les premiers ne restent vierges de lecture ou ne fassent de «mauvaises fréquentations».

Bien entendu, pour laisser jouer le hasard, encore faut-il multiplier les contacts avec le maximum de livres de toutes conditions, de tous caractères et à apprendre aux jeunes à découvrir parmi la profusion celui qui leur était indispensable à ce moment de leur vie.

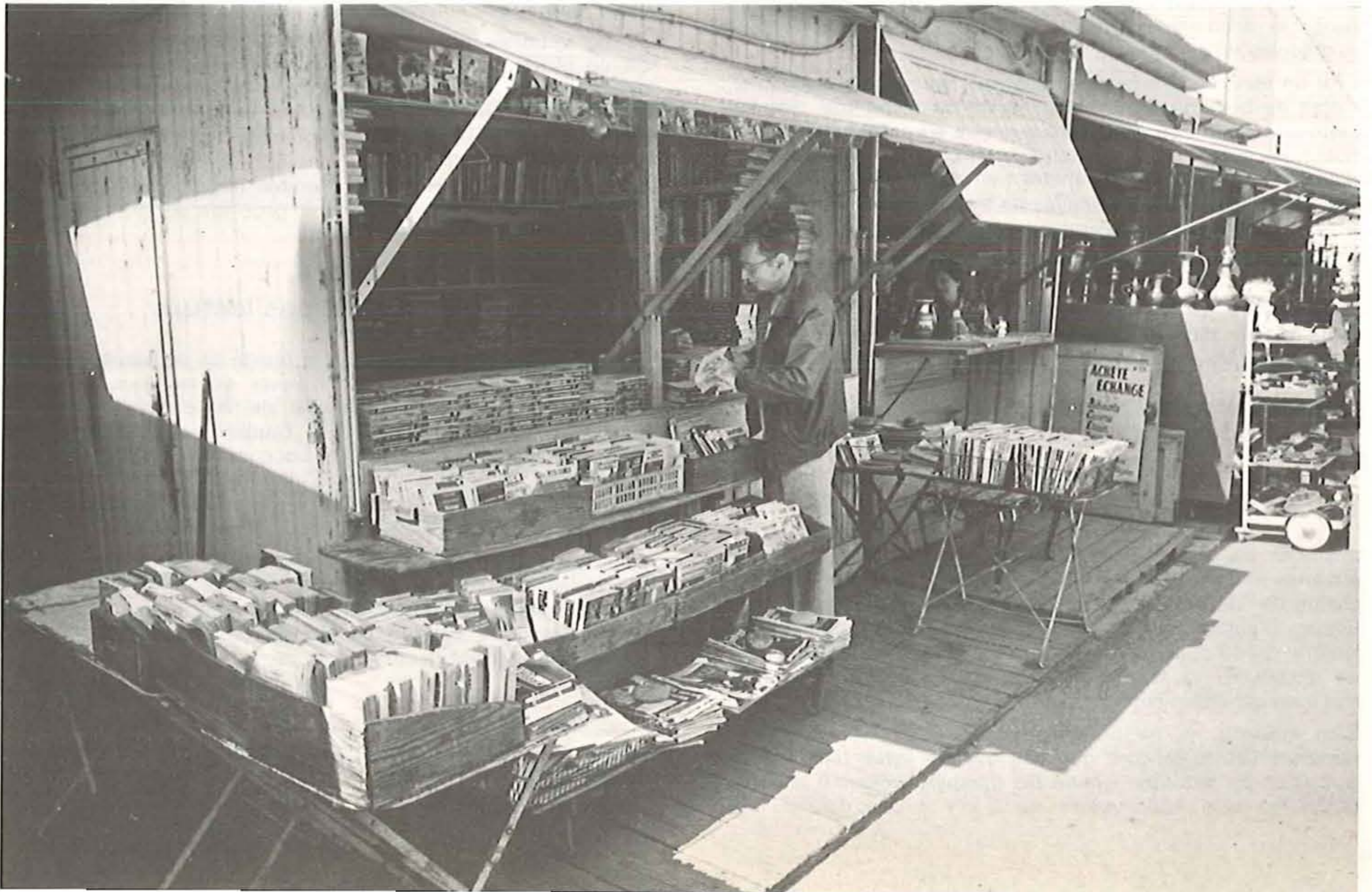
### Les méfaits de «ce qu'il faut absolument avoir lu»

L'important dans les rencontres fortuites c'est qu'on ne réagit qu'à ses intérêts, ses passions de l'instant. On a pu passer des mois, voire des années, sans réagir à un livre et un jour — allez savoir pourquoi ! — on le découvre avec émerveillement.

Tout cela, bien sûr, est trop aléatoire pour constituer un programme en bonne et due forme et les règles de la culture établie veulent qu'il existe des listes de livres que «nul ne devrait se dispenser d'avoir lus».

Evidemment tout le monde triche ; les plus à plaindre sont ceux qui en ont lu un peu pour ne pas trop désobéir. Comme généralement cela ne correspond nullement aux intérêts de leur âge et qu'on leur dit en plus que ce sont là chefs-d'œuvre universels et éternels, ils associent définitivement cette lecture au pensum et n'y reviendront jamais.

Elève docile, j'ai toujours été un lecteur insoumis, ne pouvant lire autrement qu'en diagonale les livres qui ne me passionnaient pas. A l'âge du lycée, je ne m'intéressais qu'au théâtre. Faute de pouvoir y aller souvent, je me montais des spectacles en lisant Molière, Hugo, Musset, mais aussi une quantité de pièces de l'entre-deux guerres, publiées dans la *Petite illustration* : du pire au meilleur. A part un peu de poésie, j'étais allergique au reste, notamment aux romans, mais n'en ayant jamais été dégoûté, j'ai eu plaisir à les découvrir avec émer-





veillement tout au long de ma vie de lecteur (si je vis octogénaire, j'aurai réellement lu tous les auteurs au programme du bac).

Je dois ajouter qu'il n'y a pas que les programmes pour imposer des lectures. Il faut citer aussi tout ce qu'il est de bon ton d'avoir lu : les prix littéraires qu'on doit lire de confiance puisque des jurys ont dit que c'est bien, les best-sellers qui sont forcément bons puisque tout le monde les lit, les panthéons divers (même les anti-conformistes ont les leurs, mais oui ! n'est-ce pas, Boris Vian ?).

Mais, me dira-t-on, dans la forêt vierge des livres, on ne peut pas abandonner les enfants à eux-mêmes. Certes non, quand on les sent perdus, mais faut-il les empêcher de s'orienter par eux-mêmes ? En tout cas la pire des choses est de décerner des jugements que nul n'a le droit de discuter : tel livre est un chef-d'œuvre, tant pis si on le trouve assommant (en général parce qu'on a dû le lire trop tôt ou en tout cas à un moment où on ne pouvait y être sensible). L'assimilation entre chef-d'œuvre et ennui sera définitive : on respectera cette littérature, c'est-à-dire qu'on n'y touchera plus.

Je ne dis pas qu'il faut s'empêcher d'intervenir si des enfants s'enlisent trop longtemps dans certaines formes de littérature au kilomètre mais il faudra d'abord se demander s'il ne s'agit pas chez eux d'une réaction de refus par rapport aux autres choix qu'on leur propose. Je me méfie a priori de tous les adultes qui veulent à tout prix détourner les enfants de leur plaisir du moment. Ne peut-on leur laisser le temps d'en découvrir par eux-mêmes les limites et les valeurs ?

Quand je lisais des quantités de pièces de théâtre, il y avait le pire et le meilleur. Je m'intéressais à toutes mais j'ai maintenant fait le tour des ficelles du boulevard et on ne me fera plus prendre certains académiciens pour autre chose que des amuseurs.

## Eloge de l'éclectisme

Aux débuts de l'école, la lecture devait avant tout être utilitaire et éducatrice. La lecture de base était celle des manuels, l'autre étant une récompense réservée aux temps de loisirs et, en milieu populaire, on se méfiait des enfants qui lisaient autrement que pour s'instruire.

Les mentalités ont évolué mais, curieusement, on a l'impression qu'un clou doit forcément chasser l'autre et qu'aux yeux de certains, la bonne lecture doit être obligatoirement composée de romans ou de contes.

En pédagogie Freinet, ce sectarisme n'est pas de mise. Sommes-nous sûrs pourtant de ne pas privilégier selon notre tempérament : le documentaire contre la fiction, les textes d'enfants ou d'adolescents contre les textes d'adultes ?

Il fut un temps où l'éclectisme était mal vu sur le plan culturel : il était de bon ton de s'en tenir à un panthéon très restreint. Cette attitude est de plus en plus remise en cause : on parle de musiques avec un S en refusant les cloisonnements entre classique, jazz, folklore et variétés ; en matière d'arts plastiques, les arts dits « primitifs » ou « naïfs » ne sont plus hors-la-loi.

Il nous appartient de veiller au S de lectures en permettant l'éventail le plus large possible et en refusant les hiérarchies stupides : un mode d'emploi n'est sûrement pas de la littérature mais il est des moments dans la vie où un bon mode d'emploi est plus indispensable que les plus grands chefs-d'œuvre et j'approuve ceux qui, dans le jeu classique de l'île déserte (le seul livre que vous emporteriez), répondent : « un bon manuel de survie » : les autres livres, on peut au besoin se les réinventer avec un minimum d'imagination.

## Eloge de la lecture en diagonale

Jusqu'ici j'ai pu donner l'impression d'enfoncer des portes ouvertes (mais qui n'étaient peut-être qu'entrebâillées, avec une chaîne de sécurité). Là je risque peut-être de soulever les critiques. D'autant plus que je ne parle pas des techniques de lecture rapide mais de la lecture folâtre qui feuillette, parcourt en diagonale, va d'un livre à un autre. Toutes choses très mal vues généralement à l'école.

Bien entendu, je ne prétends pas que ce type de lecture remplace l'autre (encore que pas mal de livres n'en méritent pas plus). En fait cette lecture qui grappille prépare à choisir ce qu'on lira plus attentivement et il n'y a pas d'autre façon

d'apprendre à grappiller que de le faire souvent, de découvrir comment sonder un bouquin.

Certains définiront peut-être des techniques souveraines. Personnellement je n'en connais pas de passe-partout. Quand je suis dans une bibliothèque, une librairie ou chez un bouquiniste, je commence par jeter un coup d'œil panoramique sur les titres. Certains me sont déjà connus, d'autres ne disent rien, quelques-uns m'arrêtent ou m'intriguent. Ce sont ceux-là que je feuillette. Parfois la lecture globale réserve des surprises, en y regardant de plus près on s'aperçoit qu'on avait mal lu (1).

Quant à la façon de sonder le contenu, elle est très variable selon les livres. Parfois un coup d'œil au sommaire est irremplaçable, parfois non, d'ailleurs il n'y en a pas toujours. Avec un peu d'habitude on arrive à sentir si un livre répondra à ce qu'on attend à ce moment précis. Et, bien sûr, comme cela se modifie avec le temps, il n'est pas inutile de reprendre certains livres et de les feuilletter à nouveau.

A mon avis, on ne saurait trop encourager les enfants à feuilletter un grand nombre de livres avant d'en choisir un mais aussi à ne pas croire que le premier contact est définitif. Dans l'idéal on devrait avoir en tête tous les livres auxquels on peut avoir accès pour pouvoir, selon ses intérêts, ses humeurs du moment, prendre celui qui y correspond le mieux.

## Le plaisir de la relecture

Tout ce que j'ai dit plus haut pourrait inciter au papillonnage si on ne respectait aussi le plaisir de la relecture. Je crois que ce n'est pas un hasard si la plupart des enfants et des adolescents reviennent jusqu'à satiété vers ce qui leur plaît, quitte à l'abandonner ensuite et même à se demander comment ils ont pu un jour aimer ça. On s'en rend particulièrement compte avec la musique : vingt fois, cinquante fois, c'est le même disque qui passe et les adultes du voisinage en sont particulièrement agacés, quelle que soit l'œuvre en question (il est aussi crispant d'entendre cinquante fois une symphonie qu'un tube du disco). Et pourtant, je crois de plus en plus que c'est en atmosphère saturée que se stratifient les apprentissages, qu'une culture se construit, même avec des matériaux sans noblesse. J'observe que c'est en respectant ce droit à la saturation qu'on permet aux enfants de se constituer une culture passionnée n'ayant rien à voir avec le vernis académique.

Un gamin qui reprend pour la dixième fois le même *Astérix* alors qu'il a la possibilité de lire autre chose, ce n'est pas sans signification. Je ne dis pas que l'adulte doit s'interdire d'intervenir mais il est sûrement insuffisant de culpabiliser l'enfant.

Je ne voudrais pourtant pas laisser croire que la relecture est un plaisir d'enfant, un acte d'immaturation. Sans compter le plaisir rétro de retrouver ses lectures d'autrefois (pour autant qu'elles aient été un plaisir, non un pensum), l'adulte trouve aussi une joie profonde à reprendre certains livres, c'est souvent à cela qu'il reconnaît les œuvres qu'on n'épuise pas d'une première lecture. Il me semble frappant que beaucoup de grands lecteurs soient aussi et peut-être surtout de grands relecteurs.

## Et tout n'est pas lecture

La liberté en lecture, c'est aussi la liberté de se passer du livre. J'ai envie pour terminer de m'élever contre tous ceux qui voudraient établir un totalitarisme de la lecture, tout aussi inquiétant que le totalitarisme de l'audiovisuel. L'important ne serait plus alors de faire, mais de lire comment on pourrait faire. A la limite l'important ne serait plus de se confectionner un bon petit plat mais de lire un ouvrage gastronomique, plus d'aimer mais de lire de la littérature érotique.

Si la lecture doit devenir un écran entre la vie et nous (même si cela fait plus culturel qu'un écran de télé), alors nous devons refuser cette aliénation supplémentaire dans un monde qui en compte tant. La passion de lire doit être d'abord la passion d'être libre, d'être libre aussi de ne pas lire.

M. BARRÉ

(1) Ceci me rappelle une anecdote sur Claudel. Un jour il s'arrête intrigué devant la vitrine d'un libraire, il a aperçu un titre : « Claudel, auteur comique ». Sur le point d'entrer, il hausse les épaules en s'apercevant que le titre réel est « Claudel, auteur cosmique ».



# ÉQUIVOQUE SUR LE PLAISIR DE LIRE

La motivation à la lecture par le plaisir peut être, de la part des éditeurs, l'alibi de la facilité. Par opposition à la lecture studieuse, didactique, la lecture « pour le plaisir » recèle bien des flatteries qu'il faut démasquer. Faire plaisir, c'est souvent manipuler le plaisir des autres à son profit.

L'épicurisme, l'hédonisme, a été ravalé à une caricature. La recherche de la satisfaction se confond aisément avec l'abandon au moindre effort, avec l'assoupissement béat du farniente. Le plaisir comme constat d'une satisfaction : oui. Le plaisir comme antidote de l'effort, de l'éveil, de l'épanouissement, c'est un piège. Le tout-fait, le tout-prêt, le prédigéré, le confectionné, c'est de la nourriture pour malade, pour « in-fans », pour infirme, pour assisté. Panem et circenses. Les parents et les enseignants, en tant qu'éducateurs, se laissent-ils manœuvrer par ce préconditionnement aux mass media ?

Le vrai plaisir de lire au-delà du plaisir. Par plaisir et par jeu, en échappant aux contraintes de l'environnement quotidien, mais en acceptant les contraintes d'une action, d'une aventure à laquelle on veut adhérer, participer, ou échapper d'une certaine manière à la pesanteur des choses — mais aussi à la routine, aux conditionnements ; on respire plus profondément, on respire un autre air qui grise un peu et dépayse. On est bien : on se retrouve moins atomisé, grignoté, émietté, tiraillé de ci, de là. On reprend des forces, on se refait, on se détend, mais non pas dans l'oisiveté, en consommateur passif, non pas en spectateur qui se prélassé en attendant que ça passe et que ça se passe, en somnolant. La lecture c'est un peu comme l'hydrothérapie : on y retrouve l'aisance de ses mouvements, on s'assouplit, s'exerce et s'entraîne à de nouvelles performances. Mais à la condition de ne pas se contenter de faire la planche.

Lire par plaisir, oui. Lire pour le plaisir seulement, non : c'est trop bête.

La lecture, bain de jouvence, immersion d'informations insolites, c'est plus efficace. Là aussi il faudrait bien distinguer l'utilité de l'efficacité.

La lecture est capable de produire des effets. Elle éveille des résonances mais non pas à la manière d'un médicament euphorisant. La lecture n'est pas une drogue ou un somnifère. La lecture n'est pas aliénante. Elle est stimulante : elle peut l'être et elle doit l'être.

Mais c'est là l'affaire à la fois des éditeurs qui choisissent, des libraires et des bibliothécaires qui sélectionnent, du climat d'accueil culturel qui prédispose et du lecteur qui se veut ou non participant et actif.

Kurt Held  
**Zora la rousse  
et sa bande**

*La bibliothèque de l'école des loisirs*



Lire, c'est aimer se dépasser, en mesurant ses limites, et en se confrontant à des êtres et à des événements qui rendent plus humain, par une ouverture sur soi, sur les autres, sur le monde. Lire c'est vivre par procuration. Lire c'est se prémunir.

Jean FABRE  
directeur des Editions  
L'École des Loisirs

## La marmothèque GRANDIT

Après une expérimentation d'un peu plus d'un an sur cinquante titres de livres pour enfants, la Marmothèque prend de l'ampleur. Le catalogue 81-82 comprend 130 titres dont 30 bandes dessinées — nous espérons aider les enseignants dans ce domaine encore méconnu.

Nous rappelons nos critères de choix :

- Que ces livres soient des outils d'incitation à l'expression des enfants, des voies d'accès vers l'imaginaire, des points de départ à la réflexion et au débat, ou des pistes de recherche.
- Que l'idéologie qui transparaît dans ces livres à la faveur d'un texte, d'une image, ne soit pas contradictoire avec celle qui est mise en évidence dans les écrits de l'I.C.E.M. et qu'à tout le moins, il n'y ait pas de points heurtant nos convictions (sexisme, image non critique de l'école traditionnelle, racisme, dogmatisme, etc.).

- Que les niveaux de lisibilité des textes des images et de la mise en page soient accessibles aux enfants. Ici, l'expérience concrète des camarades ayant expérimenté les livres dans leur classe nous a guidés.

- Que les histoires racontées dans ces livres nous paraissent en accord avec les préoccupations réelles ou les intérêts possibles des enfants tels que nous les percevons à travers notre expérience coopérative d'éducateurs car, de plus en plus, sous prétexte que ce sont des adultes qui choisissent les livres pour enfants, les albums s'adressent davantage aux préoccupations des adultes qu'à celles des enfants.

Pour faciliter le choix, chaque livre sera résumé en une phrase.

Ce nouveau catalogue n'est lui-même qu'une étape vers ce qui pourrait être la bibliothèque fondamentale destinée aux enfants : un outil essentiel d'éducation.



I - Apprentissage de la lecture

- Alain BENTOLILA, *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*, Bibliothèque du C.E.P.L., Ed. Retz, Paris, 1976.  
 Francine BEST, *L'apprentissage de la lecture en France*, Ed. A. Colin, 1972.  
 R. BIEMEL et E. PLOCKI, *Initiation à la lecture au C.P.*, O.C.D.L., 1971.  
 Evelyne CHARMEUX, *La lecture à l'école*, Ed. C.E.D.I.C. (diffusion Nathan), 1976.  
 R. DOTRENS, *Au seuil de la culture*, Ed. du Scarabée, 1964.  
 Emilia FERREIRO, *Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture*, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Neuchâtel, 1977.  
 Jean FOUCAMBERT, *La manière d'être lecteur*, O.C.D.L., Paris, S.E.R.M.A.P., 1976.  
 Groupe Français d'Education Nouvelle, *Le pouvoir de lire*, Ed. Casterman, E3 / Orientations, Paris, 1975. *Pour une autre pédagogie de la lecture*, Ed. Casterman, Paris 1976.  
 Laurence LENTIN, *Du parler au lire*, Ed. E.S.F., Paris 1977.  
 Michel LOBROT, *Lire*, O.C.D.L., E.S.F., Paris 1973.  
 Eve MALMQUIST, *Les difficultés d'apprendre à lire* (traduit du suédois), Ed. Colin-Bourrelrier, Paris, 1973.  
 Gaston MIALARET, *L'apprentissage de la lecture*, P.U.F. Paris, 1966.  
 Georges RÉMOND, François RICHAUDEAU, *Je deviens un vrai lecteur*, C.P.E.L., Ed. Retz, 1979.  
 François RICHAUDEAU, Michel et Françoise GAUQUELIN, *Lecture rapide*, Marabout Service, Paris, 1969.  
 François RICHAUDEAU, *Le processus de lecture*, C.E.P.L., Paris, 1971.  
 Charles TOUYAROT, *Lecture et conquête de la langue*, Ed. Nathan, Paris, 1971.  
 Henri WADIER, *Un apprentissage heureux de la lecture*, Ed. Casterman E3 / Orientations, Paris 1978.  
 Cinq contributions pour comprendre la lecture, compte rendu des journées d'études de l'Association Française pour la Lecture (A.F.L.) de février 1980.

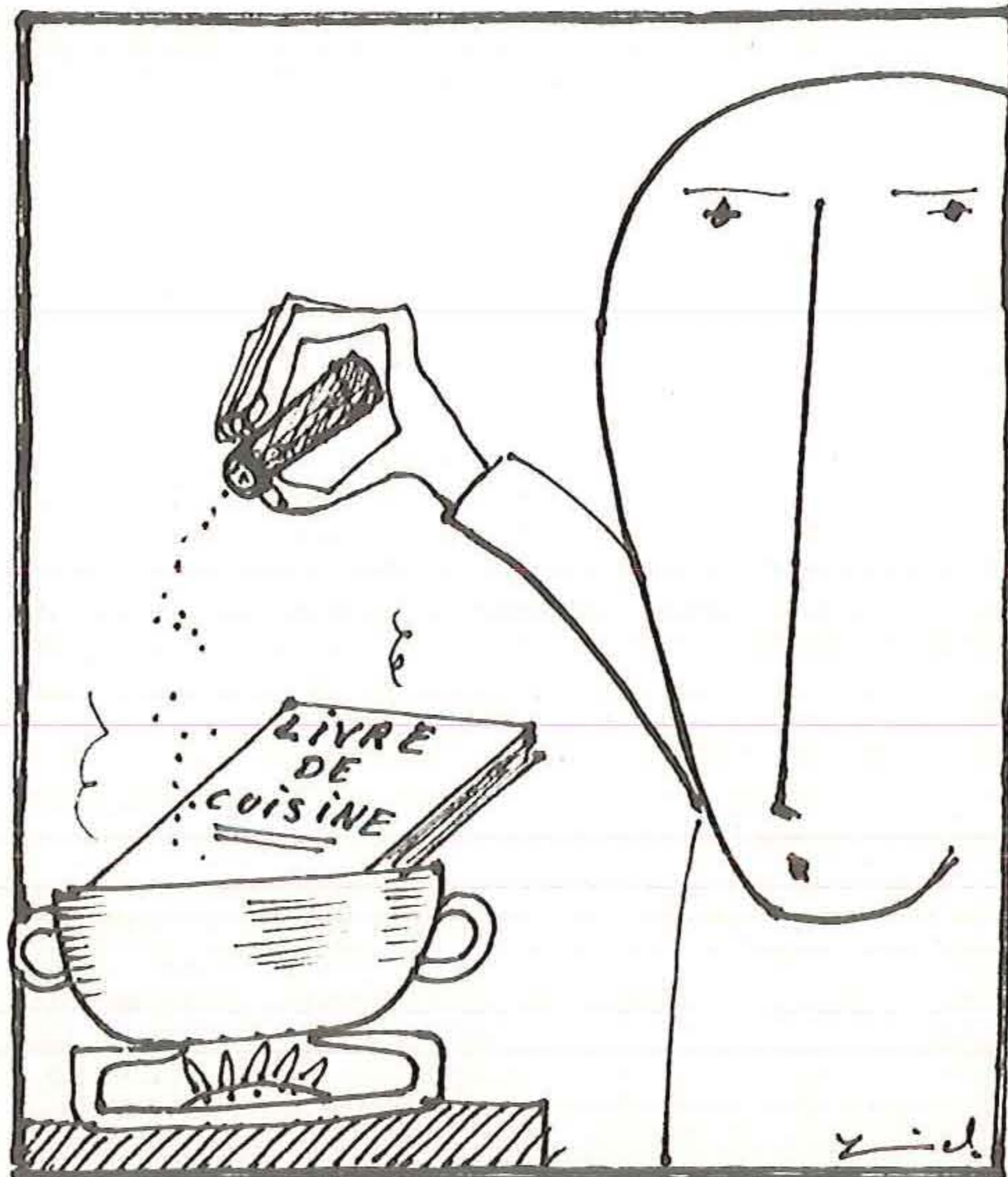
Ne pas oublier les ouvrages de FREINET :

- La lecture par l'imprimerie à l'école* (en collaboration avec Lucienne Balesse), B.E.M.  
*La méthode naturelle*, tome I : *L'apprentissage de la langue*, Delachaux et Niestlé.  
 Et l'ouvrage récent paru chez Casterman E3, *Pour une méthode naturelle de lecture*, collectif I.C.E.M.

II - La lecture des enfants  
 Diverses formes de lecture  
 Etudes techniques sur la lisibilité  
 et la littérature enfantine

- Jacques CHARPENTREAU, *Enfance et poésie*, Ed. Ouvrières, coll. Enfance heureuse, Paris, 1972.  
 André CONQUET, *Lisez mieux et plus vite*, Ed. du Centurion.  
 Marion DURAND et G. BERTRAND, *L'image dans le livre pour enfants*, Ed. L'Ecole des loisirs, Paris 1975.  
 Denise ESCARPIT, *Les exigences de l'image*, Ed. Magnard, coll. Lecture en liberté, Paris, 1976.  
 Sous la direction de Denise ESCARPIT, *L'enfant, l'image et le récit*, Ed. Mouton, Paris, 1977.  
 Jacques GONNET, *Le journal et l'école*, Ed. Casterman, E3 / Orientations, Paris. *Les journaux lycéens*, Ed. Casterman E3 / Orientations.  
 Jean HASSENFORDER et Odile CHESNOT, *Les enfants et la lecture*, I.N.R.D.P. Paris, 1976. *La bibliothèque centre documentaire à l'école élémentaire*, Cercle de la librairie, Paris, 1978.  
 Jacqueline HELD, *L'imaginaire au pouvoir. Les enfants et la littérature fantastique*, Ed. Ouvrières, coll. Enfance heureuse, Paris, 1977.  
 Georges HENRY, *Comment mesurer la lisibilité*, Nathan, Paris, 1975.  
 Isabelle JAN, *La littérature enfantine*, Ed. Ouvrières, coll. Enfance heureuse, Paris, 1973. *Les livres pour les enfants*, Ed. Ouvrières, coll. Enfance heureuse, Paris 1977.  
 G. DE LANDSHEERE, *Le test de closure*, Ed. Nathan, Paris 1973.  
 André MAREUIL, *Le livre et la construction de la personnalité de l'enfant*, Casterman, E3 / Orientations, 1977.  
 Geneviève PATTE, *Laissez-les lire !* Ed. Ouvrières, coll. Enfance heureuse, Paris, 1978.  
 Michel PIERRE, *La bande dessinée*, Ed. Larousse, Paris, 1976.  
 François RICHAUDEAU, *La lisibilité*, Ed. Denoël, Paris 1969.  
 Antoine ROUX, *La bande dessinée peut être éducative*, Ecole des Loisirs, Paris, 1970.  
 Marc SORIANO, *Guide de la littérature pour la jeunesse*, Ed. Flammarion, Paris, 1975.

A signaler également la revue de l'Association Française des Enseignants de Français, *Le français aujourd'hui* qui consacre périodiquement des



- articles à la lecture :  
 N° 36, décembre 1976 : *Littérature enfantine*.  
 N° 38, juin 1977 : *Les belles images*.  
 N° 46, juin 1979 et n° 47, septembre 1979 : *Fenêtre sur la presse*.  
 N° 50, juin 1980 : *Le français à l'école élémentaire*.

QUELQUES ADRESSES UTILES

L'Association pour le Développement des Activités Culturelles dans les Etablissements Scolaires (A.D.A.C.E.S.), 29 rue d'Ulm, Paris s'occupe de la mise en place des bibliothèques centres documentaires dans les établissements scolaires et de leur influence sur le fonctionnement des écoles.

La joie par les livres, 4 rue de Louvois, 75002 Paris, établit un choix de livres pour enfants et publie régulièrement un bulletin qui leur est consacré.

Centre d'Etudes et de Promotion de la Lecture (C.E.P.L.), 114 Champs-Élysées, Paris.

Association Française pour la Lecture (A.F.L.), 29 rue d'Ulm, Paris.

La Ligue Française de l'Enseignement et de l'Education Permanente, 3 rue Récamier, 75341 Paris Cedex publie un bulletin bimestriel, *Trousse livres*.

L'Association Presse Information Jeunesse (A.P.I.J.), 13 rue Férou, Paris VI<sup>e</sup>.

Le Centre de Recherche et d'Information sur la Littérature pour la Jeunesse (C.R.I.L.J.), 11 rue Saint-Dominique, 75007 Paris.

Du lundi 24 août (au soir) au dimanche 30 août (au matin), une rencontre de travail réunira à GRENOBLE responsable second degré, stagiaires de LAROCHEBROU et nouveaux stagiaires, sous le titre DE

SÉMINAIRE SECOND DEGRÉ  
 DE L'UNIVERSITÉ COOPÉRATIVE D'ÉTÉ

Cent à cent cinquante participants. Initiation. Approfondissement. Une organisation est prévue pour les enfants.

Inscrivez-vous de toute urgence auprès de  
 Françoise SERFASS  
 Baigts, 40380 Montfort



## DES LIVRES PARUS RÉCEMMENT :

- **Les dessins de Patrick**  
P. Le Bohec et M. Le Guillou, Casterman E3  
Témoignages.
- **Ecoute maîtresse** (une institutrice chez les enfants « fous »)  
Suzanne Ropers, Stock 2.

### RAPPEL

- **Pour une méthode naturelle de lecture**
- **Les équipes pédagogiques**
- **Albums :**
  - Aventures dans l'œuf
  - Le monde des champignons

## DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

### **Art enfantin 101**

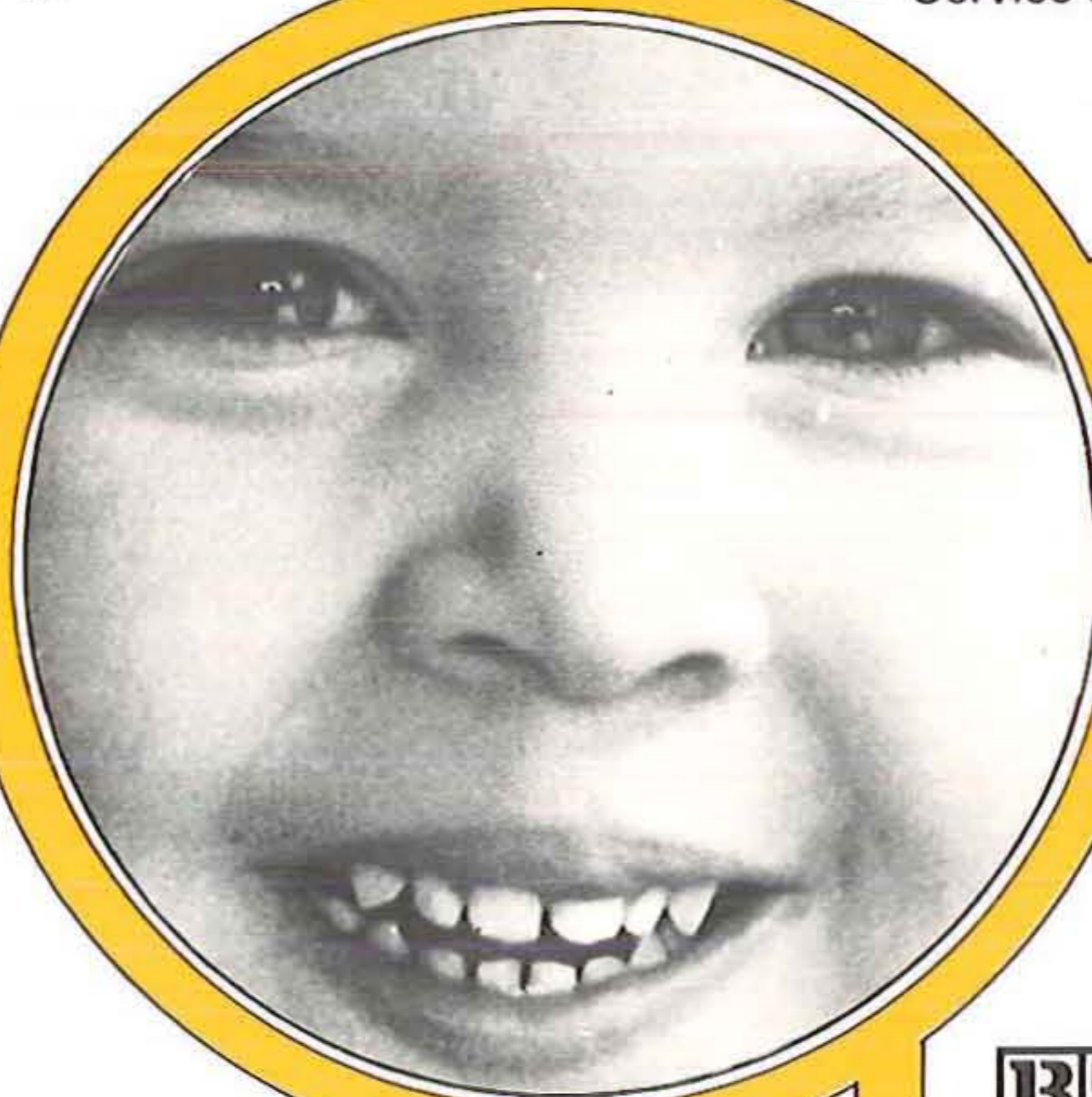
- Un atelier de musique libre

### **Créations n° 0**

- Des sculptures en bois en maternelle
- Cécileddy peintre sur soie
- Fiches pratiques

### **La Brèche n° 70**

- Math(s) et science(s) : de l'autre côté du miroir
- Colloque sur l'enseignement technique
  - Service après stage



## DES OUTILS

qui viennent  
d'être édités  
à la C.E.L. :

- **Cahiers de techniques opératoires - niveau C**  
5 cahiers (5,40 F l'un).
- **Série de 48 fiches F.T.C. éducation corporelle**  
(37,00 F).  
Cette première série reprend des fiches éditées dans le F.T.C. ces dernières années. Une deuxième série est en préparation.

### En édition expérimentale :

- Fichier de lecture - niveau A
- Fichier d'exploitation de bibliothèque enfantine

## DE LA DOCUMENTATION



203  
Le dinandier ou  
l'art de travailler  
le cuivre



907  
Canoë-kayak



441  
La condition ouvrière,  
les luttes sociales  
avant 1914



130  
Poèmes  
de la vie  
quotidienne

## DES ADRESSES UTILES :

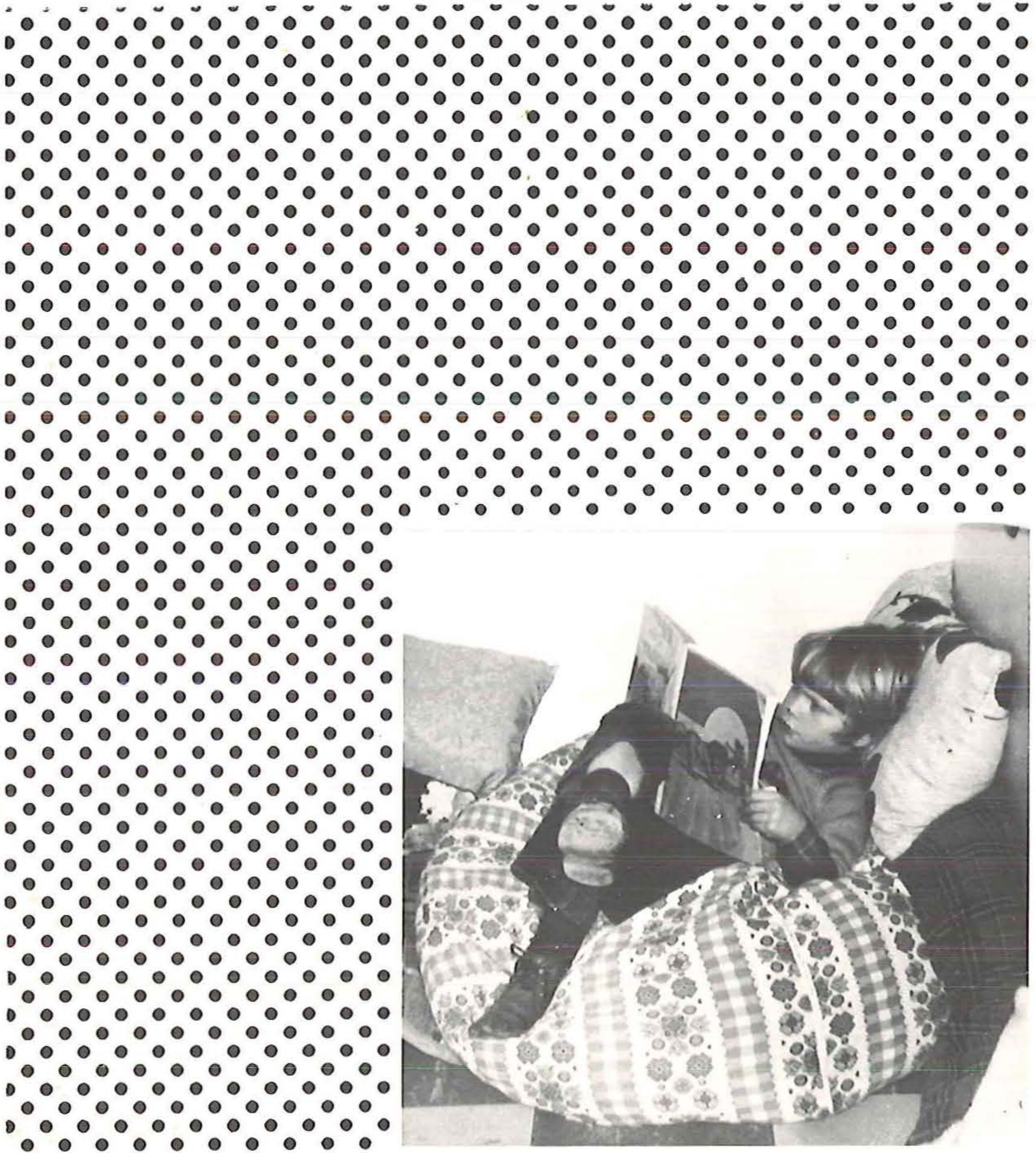
**Pour échanger son journal avec d'autres classes :**  
s'adresser à *Louis LEBRETON, La Cluze, 24360 Le Bugne.*

### **Pour trouver des correspondants :**

- **Premier degré, maternelle** (sauf enfance inadaptée) : *Simone DELÉAM, Evergnicourt, 02100 Guignicourt.*
- **Enseignement spécialisé** : *Geneviève TARDIVAT, n° 7, Les Soulières-Prémillat, 03410 Domerat.*
- **Second degré** : *André POIROT, collègue 88260 Darney.*
- **Echanges avec techniques audiovisuelles** : *Robert DUPUY, 74a boulevard Général de Gaulle, 17460 Vaux-sur-Mer.*
- **Circuits de correspondance naturelle** : *Brigitte GALLIER, Bouquetot, 27310 Bourg-Achard.*
- **Correspondance internationale** : *Annie BOURDON, F.I.M.E.M., 42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.*



POUR LE COIN LECTURE



**LA**

**NOUVEAU CATALOGUE**

# **MARMOTHEQUE**

Une sélection de 130 titres : des livres,  
des albums d'enfants pour tous les âges.

*en vente à la C.E.L.*

*B.P. 66 - 06322 Cannes - La Bocca Cedex*

