



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

RENCONTRE TRIMESTRIELLE

Anne-Marie CHARTIER

Maître de conférence – Service Histoire de l'Éducation de l'I.N.R.P.

« On a jamais fini d'apprendre à lire »

11 avril 2002



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

Anne-Marie Chartier est maître de conférences au Service d'histoire de l'éducation de l'INRP. Elle a publié en collaboration avec Jean Hébrard (Inspecteur général de l'Education nationale) un livre intitulé *Discours sur la lecture* qui prend en compte les deux modèles de lecture soulignés par l'enquête sur laquelle la recherche s'appuie : celui de l'école (lectures imposées, lentes, collectives, de textes classiques) et celui des bibliothèques (lectures libres, rapides, autonomes, d'actualité). C'est autour de cette problématique, que l'association A.C.C.E.S. lui a demandé d'intervenir au cours d'une soirée trimestrielle à la Bibliothèque Crimée

Nous partirons d'une constatation généralement admise, à savoir que l'école est jugée sévèrement pour son impuissance à faire que chacun sache lire et aime lire et nous essaierons d'en analyser les raisons.

Rappelons que le rôle de l'école est de préparer la lecture, non sous l'angle des bonheurs culturels, imaginaires ou affectifs qu'elle présente mais du côté de la rapidité à l'autonomie que va procurer la maîtrise du code. Nous aurions pu avoir un partage bien clair qui aurait consisté à mettre d'un côté les institutions qui s'occupent du contenu, qui jouissent des bonheurs de la culture et de l'autre côté une institution qui ferait son travail, c'est à dire qui ferait obtenir la maîtrise du code le plus tôt possible, même si c'est un peu douloureux et ascétique, mais il faut bien faire des gammes pour apprendre à jouer du piano. Et puis après il faudrait quand même avoir ce relais indispensable entre l'apprentissage du code et la lecture maîtrisée, qui fait que les enfants, devenant progressivement lecteurs autonomes, n'auraient plus besoin que de médiateurs ou d'accompagnateurs occasionnels. Alors qu'avant le cours préparatoire ils avaient besoin de lecteurs à plein temps, de lecteurs au sens de moniteurs de l'antiquité, de lecteurs esclaves, cultivés, de très haut niveau, mais de lecteurs esclaves.

Bien sûr, il se trouve que le discours du plaisir de lire et le discours des rencontres autour du livre est devenu aussi le discours de l'école depuis une trentaine d'années, depuis la massification très forte de la scolarité et depuis le moment où on s'est rendu compte que le livre était menacé dans la vie quotidienne des enfants. Pourquoi ? Parce qu'il y a une autre nourrice à domicile qui est une esclave admirable, mais qui coûte beaucoup moins cher et qui s'appelle télévision. Parce qu'elle



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

procure des images qui bougent, du discours, et que les enfants, assis sur les canapés avec le cas échéant des plateaux-repas à droite et à gauche, peuvent y tenir des heures durant. On sait que les enfants sont bien gardés par la télévision en dehors des heures d'école et cela entraîne une question sur les concurrences loyales, déloyales, les contenus et les modalités du fonctionnement de l'imaginaire qui ne se construit pas et ne se nourrit pas de la même manière avec des images qu'avec des mots. Et donc du coup l'école, au moment de la montée de la télévision dans les familles, a compris très vite à quel point il était nécessaire d'adopter aussi le discours du plaisir de lire. Parce que si on mettait d'un côté l'ascétisme de l'apprentissage et en face le plaisir du zapping, on savait bien qui allait gagner. Il fallait essayer de dire que lire pouvait aussi, pas toujours, mais autant que possible, être un plaisir ou procurer du plaisir.

Je trouve que ce qui fait aujourd'hui la position compliquée de l'école c'est qu'elle se trouve d'une certaine manière dans un lieu où elle est chargée de toutes les tâches puisqu'elle devrait, en même temps qu'elle est chargée des tâches anciennes des acquisitions d'alphabétisation, jouer aussi le rôle des institutions militantes qui le font si bien, des lieux voués aux seules lectures de plaisir ou aux seules lectures libres pour les enfants qui ne vont qu'à l'école, c'est à dire qui ne vont pas en bibliothèque, ceux dont les mamans ne lisent pas, ni les grands-mères, ceux qui n'ont pas d'accompagnateurs dans la lecture faite à des petits enfants. L'école devrait faire cela et le reste, en grand groupe, et bien évidemment elle n'y arrive pas. Parce qu'il suffit pour mettre une institution en échec de lui fixer des tâches impossibles et l'école adore se fixer des tâches impossibles, se mettre en échec et puis après se flageller parce qu'on aime mieux se flageller soi-même que laisser les autres le faire. Donc les discours les plus violents à l'égard de l'école finalement viennent de l'intérieur de l'école mais sont repris amplement dans le public car, de ce côté-là, elle réussit extrêmement bien à faire son propre dénigrement.

Un deuxième souci est arrivé, mais alors beaucoup plus récemment, et plutôt du côté des grands que du côté des petits. C'est le problème des réticences à l'apprentissage malgré des années de scolarisation : soit au niveau de la sixième avec un important pourcentage d'enfants qui ne sauraient toujours pas lire en quittant le primaire et soit plus tard ceux qui sont progressivement, du fait de leur non-autonomie dans la lecture, incapables de poursuivre des études secondaires même à minima et qui se trouvent progressivement éjectés des filières de collège. Dans le secondaire, les professeurs sont désarmés et se demandent quoi faire de ces élèves, comment les garder là. La



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

recherche que j'avais menée avec Jean Hébrard m'avait beaucoup renseignée sur ma propre institution. Quand on est dans un lieu depuis très longtemps, on imagine qu'on sait ce qui se passe et je n'avais pas mesuré à quel point la nécessité d'être un lecteur compétent et autonome pour faire des études était devenue patente dès la sixième. Récemment, j'ai retrouvé mes vieux cahiers de sixième, j'étais une bonne élève docile et je faisais tout comme les professeurs le voulaient. Il n'empêche qu'à l'époque on ne scolarisait pas tout le monde comme aujourd'hui, nous étions triés sur le volet. Curieusement, je peux dire que ce qu'on demandait à des élèves de sixième quand j'étais en sixième en 1955 était bien plus facile que ce qu'on demande à des élèves d'aujourd'hui et la longueur des écrits produits était bien moindre. J'étais stupéfaite parce que je croyais que cette époque passée était certainement l'âge d'or, et les exigences d'alors étaient infiniment plus primaires, même si on nous faisait travailler sur des textes difficiles. Je regardais ce qu'on nous demandait en lecture expliquée pour prouver la compréhension des textes, il suffisait de redire ce que le prof nous avait dit. Jamais, en aucun cas, on ne nous demandait de l'interprétation personnelle ni même on supposait qu'il était nécessaire que nous en ayons une. Si on en avait une, il fallait la garder pour nous, on trouvait que c'était ennuyeux, que ce n'était pas ce qu'il fallait dire dans l'école où il s'agissait seulement de reproduire le discours de la bonne scolarité qui nous était entièrement donné "clés en mains" et qu'il fallait déjà s'approprier et reproduire, ce qui n'était pas si facile, mais l'essentiel du travail était là. C'est là le paradoxe et ce qui fait que la situation d'aujourd'hui est devenue si compliquée. Du coup, on sent qu'il faut commencer de plus en plus tôt. On exigeait d'un élève de seconde de ma génération qu'il sache se débrouiller tout seul avec les manuels, le fait de n'avoir pas de reformulation orale des consignes est maintenant une exigence de sixième. Il faut en effet savoir dès la sixième s'orienter dans des manuels très complexes du point de vue de tout ce qui présente la documentation, les schémas, les graphiques, il faut savoir faire une enquête dans une encyclopédie, fréquenter des BCD, fréquenter des bibliothèques, chose que moi je n'ai jamais vu. Je fréquentais la bibliothèque municipale dans ma jeunesse mais à l'époque on ne touchait pas aux livres. J'ai appris ce qu'était la fréquentation d'une bibliothèque en libre accès avec l'ouverture de Beaubourg. Vous imaginez le changement d'univers : voir un grand magasin. J'ai gardé de ce temps-là un sentiment de vertige. Car la quantité ne me fait jamais plaisir, la quantité me fait peur, je cesse d'aller dans les salons du livre, je suis d'une génération où la lecture était exhaustive et cette idée qu'il faut que je choisisse moi-même dans tant de profusion entièrement admirable me donne d'avance des indigestions ou des anorexies et du coup je suis mauvaise



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

passéuse dans ce sens-là. J'ai été élevée dans la tradition des classiques, c'est à dire du petit lot de livres à relire à perpétuité, ceux qu'on lira ensuite à ses enfants etc... Le reste, ce sont des fariboles. C'est sans doute très bien pour faire passer le temps si on le trouve mais il n'y a pas de nécessité vitale. Aujourd'hui, en fréquentant des lieux comme cette bibliothèque (Crimée) on apprend aux enfants non seulement des contenus textuels choisis dans la variété infinie des textes mais également un nouveau geste de lecture, un geste de lecture qui n'existait pas dans la génération entrée à l'école primaire jusqu'en 1970. Vous voyez à quel point le changement a été fort. Par exemple, j'ai cherché récemment à savoir à quel moment on a dit qu'il fallait lire des albums aux petits. J'imaginai que c'était depuis toujours, mais pas du tout. La présence des albums dans les classes maternelles est extrêmement récente aussi : Il s'agit approximativement des années 1980, c'est à dire moins de vingt ans. Avant 80, la maîtresse a un album et elle le lit ou raconte l'histoire, elle le lit aux grandes sections ; en moyenne section, on considère qu'ils sont trop petits, on ne leur raconte pas d'histoires, on leur chante des comptines, et si on raconte le cas échéant en lisant le texte du livre, on accompagne la lecture de marionnettes qui l'animent. La grande section est la classe où l'on initie les enfants aux premières lectures, où on leur fait découvrir qu'on peut lire le texte indéfiniment, que c'est toujours le même ; quel que soit le lecteur et le moment où on le lit. Alors que quand on raconte, à part les formulettes, des choses varient. Avec la lecture faite par la maîtresse, les enfants font l'expérience que quand c'est cette maîtresse-là ou cette maîtresse-ci qui lit, elle n'a peut-être pas le même ton, elle ne met peut-être pas les silences au même moment, mais c'est toujours le même texte. Aujourd'hui ce sont les petites sections qui découvrent cela, et c'est ce que vous faites découvrir beaucoup plus tôt encore dans cette interface entre l'adulte commentant, faisant parler sur le livre et l'enfant.

Et là nous arrivons à la troisième dimension de la problématique de la lecture à l'école, dimension récente qui consiste à considérer que le livre n'est pas seulement à lire mais qu'il sert pour faire parler et que l'école est un lieu d'apprentissage de la réception, non pas passive, mais active: mémoriser, se rappeler, se le dire dans sa tête, imaginer des choses. Si vous suivez la lecture de quelqu'un comme on suit d'ailleurs à la télévision des dessins animés, le cerveau travaille, l'imagination travaille. En revanche ce qui ne fonctionne pas, c'est le commentaire de réinterprétation, c'est la paraphrase du texte dans sa propre langue avec les risques de distorsion possible. Aujourd'hui, on pense qu'un des modes essentiels d'accès à une culture littéraire scolaire, c'est de raconter des histoires pour que les enfants les racontent. Et que c'est seulement au moment



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

où ils les redisent qu'on mesure ce qu'ils ont compris et pas compris d'une part, pas compris ou compris littéralement c'est-à-dire s'ils ont sauté ou non une marche, s'ils ont confondu deux personnages, s'ils ont mélangé des choses. et d'autre part ce que ça leur fait. Une chose absolument essentielle se passe qui est le raccrochement de cette histoire-là à mon histoire à moi, mon histoire de loup que ma mère ou ma grand-mère m'a déjà racontée, qui est dans ma tête, qui n'était pas la même parce que dans cette histoire gentil le loup était un peu méchant mais aussi un peu gentil quand même etc. Comment faire taire ceux qui parlent trop et gérer le groupe quand on en a douze ou quinze ou dix-huit enfants qui ont quelque chose à dire sur l'interprétation du texte alors que tout le monde nous a appris que la seule manière valable pour que ça se passe bien est de privilégier l'interaction adulte/enfant/livre, ce triangle où les choses peuvent se passer, cette situation qui ne peut malheureusement qu'être l'exception à l'école et non la règle. D'une certaine façon, l'expérience des enseignants ne peut être qu'une expérience de la frustration, de la déception, de l'abandon parce qu'il est impossible de plaire à tout le monde, parce que ce sont toujours les bons parleurs qui parlent, parce qu'on n'a pas le temps de faire parler ceux qui ne parlent pas et qui pourtant n'en pensent peut-être pas moins, parce qu'il est impossible de savoir si ceux qui étaient à l'autre bout étaient passifs ou pas, au sens de " ils ont attendu que ça passe ".

Et puis après les questions de l'apprentissage de la lecture au cours du CP, il y a aussi toutes les angoisses de tous les enseignants. C'est une classe épouvantable : depuis 31 ans que je suis professeur, formateur d'enseignants, je n'ai jamais rencontré un enseignant de cours préparatoire qui ne me dise pas qu'il n'est pas angoissé au moment de la rentrée. Si dans d'autres classes s'expriment aussi des angoisses, on y rencontre bien souvent des enseignants qui expriment un sentiment de plaisir. Il y a tout le temps des enfants qui nous feront souci. Il existe peu de classes où aucun enfant ne fasse souci mais la classe qui pose toujours de gros problèmes, c'est le CP : On se demande comment la mayonnaise va ne pas prendre. Il y a deux moments de déprime terrible des instituteurs du cours préparatoire : un à la fin du mois d'octobre avant les vacances de la Toussaint et puis un autre fin janvier au moment où la classe se partage, c'est à dire qu'il y a les bons lecteurs qui lisent tout seuls et qu'on voudrait suivre et qui voudraient en lire plus et ceux pour lesquels on se dit qu'il reste encore deux mois, que ça va venir mais il y en a aussi déjà trois ou quatre avec lesquels on ne sait comment faire et pour lesquels on finit par baisser les bras, appeler le CMPP, se demander quoi faire, si les difficultés relèvent de la psychiatrie ou si c'est une dimension sociale, parce que l'enfant est non francophone etc... Les enseignants de remettent en cause eux-mêmes,



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

comme s'ils n'avaient pas su y faire, ou pensent que c'est la méthode ou encore les enfants d'aujourd'hui. Que faire avec ces enfants-là, étant donné que très vite au niveau du cours préparatoire on doit vite accéder à la lecture à travers une lecture personnelle? D'une certaine manière, ces enfants qui apprendront à lire plus tard que les autres, ces enfants qui prenaient tellement plaisir au texte qu'on leur lisait ou quand on discutait avec eux, à partir du moment où la lecture va se faire en face à face seul avec la page et en oralisation un peu besogneuse mais nécessaire, ils décrochent. C'est cela l'angoisse du maître du cours préparatoire, quand il alimente les uns, il tarit la source vive des autres et comment tenir ces exigences contradictoires alors que toutes les familles pressent sur l'apprentissage. Le maître qui veut continuer la lecture d'albums, continuer la "lecture culturelle" au cours préparatoire se trouve très vite en porte à faux avec ses collègues, avec les parents d'élèves, avec une partie de l'institution et avec une part de lui-même. Cela tient aux deux apprentissages simultanés : continuer à lire des textes plus longs, plus intéressants, plus difficiles plus compliqués, avec plus de personnages que l'an dernier en grande section, et en même temps faire la méthode rose et des apprentissages de codes sur les textes des manuels. C'est un exercice très difficile parce qu'il n'y a pas aujourd'hui les livres adéquats. Certes il y a plein de méthodes qui sont en train de sortir et qui s'appuient sur des albums mais forcément ce sont des albums qui essaient d'avoir cette espèce de mirage de quadrature du cercle : faire un album qui serait passionnant du côté du contenu, intéressant du point de vue des rebondissements et écrit dans un français fondamental quasiment grapho phonétique, juste, et qui ne propose pas des textes comme "papa fume la pipe". On ne peut pas gagner sur tous les tableaux donc la cote est mal taillée et on risque de perdre des deux côtés : avoir des textes trop difficiles pour l'apprentissage du code, des phrases trop longues, une mise en mémoire de l'histoire trop subtile parce qu'il faut que ce soit drôle et en même temps un texte d'album un peu pauvre. C'est un des grands problèmes du cours préparatoire et je me demande si tout ce qui a été fait dans votre secteur sur la lecture conçue comme réception d'un message, interaction autour d'un message n'a pas produit trop d'effet dans l'école et si elle n'imagine pas désormais de pouvoir faire une pédagogie qui tiendrait toutes ces exigences à la fois. En gagnant d'un côté, on est peut-être en train de perdre de l'autre. Effectivement on a aujourd'hui des enfants qui ont beaucoup plus lu, entendu lire qu'avant, qui ont fréquenté beaucoup plus d'albums qu'avant. Ainsi d'après les statistiques, quand on fait passer des évaluations sur dix ans ou vingt ans d'âge et qu'on compare ce qui est comparable, il n'y a pas de chute de niveau, au contraire, les enfants de fin de cours préparatoire



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

lisent à peu près comme lisait un enfant d'école élémentaire du milieu d'année d'il y a vingt ans. Et donc, c'est plutôt mieux, les enseignants n'ont pas relâché la pression, ils ont gagné aussi en années d'école maternelle, et cela produit des effets dont le plus impressionnant et qui met un peu de baume au cœur, est de voir que les écarts de réussite entre enfants qui scindaient très clairement les enfants de milieu populaire et les enfants dont les parents avaient fait des études universitaires se sont énormément restreints. En particulier, pour les enfants d'employés et de milieux ruraux, sans doute aussi parce que leurs parents sont nés dans les années 70, sont allés plus longtemps à l'école que leurs propres parents ; ce qui fait qu'aujourd'hui les enfants de garagistes ont des pères garagistes qui sont allés jusqu'à des bacs professionnels alors que leurs pères garagistes avaient le certificat d'études et une formation sur le tas. Il y a eu aussi une pénétration, pas seulement grâce à l'école, mais grâce à leurs parents scolarisés avec un phénomène de décalage de génération. N'empêche que même si les résultats sont aussi bons, voire meilleurs qu'il y a vingt ans, ils ne le sont pas assez, par rapport à ce qui est l'exigence d'aujourd'hui.

Je me demande dans quelle mesure on n'est pas devant une course sans fin.

Plus il y aura de bébés lecteurs qui ne toucheront qu'une minorité, forcément, puisqu'il n'y a pas cent pour cent de bébés lecteurs dès 18 mois, mais seulement ceux pour lesquels il y a eu et il y aura toujours des mères, ou de l'accompagnement ou du militantisme, plus on produira de l'échec parce qu'on fait monter la norme. Voilà la question que je vous pose. Il y a une énorme différence, que vous comprenez, entre la relation personnelle à des enfants qui sont là, que j'ai en charge personnellement, pour lesquels je veux ce qu'il y a de mieux, en pensant que leur vie n'appartient qu'à eux, et dans ce cas je ne peux avoir qu'une position singulière comme avec mes propres enfants et la relation entre un enseignant et sa classe. La première est une réalité sociale, privilégiée, minoritaire qui donne une nouvelle norme de la relation des enfants à l'écrit et qui devient la norme de l'ensemble et s'impose comme la norme de l'ensemble du système. Et donc on ne trouve pas normal que des enfants de deux ans n'aient pas déjà en tête la structure du récit quand ils entrent à l'école maternelle aujourd'hui.

Marie-Claire Bruley (A.C.C.E.S.)

Est-ce qu'il n'y a pas une autre raison ? Est ce qu'il n'y a pas un leurre à croire que parce qu'on a beaucoup raconté quand les enfants étaient petits, la mayonnaise est prise et que les enfants goûteront forcément ce plaisir là. Je me demande en vous écoutant si l'apprentissage de la lecture



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

ne nécessite pas toujours un passage par de la frustration, par une certaine ascèse du côté du corps parce qu'il va falloir être immobile, et une ascèse du côté de l'imagination . Tous les enfants sont-ils capables de traverser ce type d'épreuve ? On s'étonne de voir que certains enfants qui ont été de très bons lecteurs à trois, quatre ans, de très bons auditeurs, des lecteurs d'albums, des " fantasmateurs " d'images ne puissent pas traverser l'épreuve qu'est le CP . Ils n'étaient peut-être pas assez structurés pour cela.

Anne-Marie Chartier

Il y a plusieurs épreuves au CP. L'épreuve du code n'est pas celle que vous dites. Il y a le problème de l'image, un vrai problème de civilisation et je crois que ce sont les jeunes qui vont résoudre ces problèmes, parce que moi je suis née au moyen âge du codex et nous étions alors nourris avec les textes avant les images. L'image vient dans le système scolaire en illustration du texte et en appui du texte et jamais en initiateur du texte. Pour les enfants d'aujourd'hui, ce n'est plus vrai. Quand nous regardons comment les enfants sont initiés à la structure de récit, on peut dire qu'ils ne le sont pas d'abord par les albums mais d'abord par la télévision. C'est à dire que ce sont les dessins animés, les spots publicitaires qui leur apprennent la structure de récit, qui leur apprennent la représentation d'une réalité absente, qui leur apprennent la différence entre la réalité et la fiction, c'est à dire toute chose qui autrefois était construite dans le récit écrit, lu ou raconté avec des mots. Même si les mots ont des significations flottantes, bien qu'il y ait toujours du non-dit dans les textes, les modes de réinterprétation des mots et des images n'est pas le même. Et surtout, je peux redire un récit, alors qu'on ne peut pas redire une image. Il n'y a pas de réciprocité entre la réception et la reproduction en matière d'image. L'image poursuit son chemin propre si bien que dire qu'il faut faire lire les enfants pour ouvrir leur imaginaire, pour leur apprendre la structure de récit, pour leur apprendre à distinguer la réalité de la fiction, c'est faux. Ils l'apprennent ailleurs, ils le retrouvent dans le texte. Si on veut justifier, légitimer la relation des enfants à l'écriture, au récit raconté, au récit lu, il faut le justifier autrement, il faut essayer de voir quelle est sa spécificité. Ce qu'on peut lire la plupart du temps, c'est que la lecture sert à ouvrir l'imaginaire, la vie affective, mais tout cela peut se faire sans le livre et c'est la première frustration. Je pense que la première frustration par rapport à l'album - puisque c'est comme cela que les enfants découvrent le livre, ils regardent l'image et écoutent le texte, je te raconte l'histoire et tu la retrouves en



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

reliant les images - c'est qu'il faut arrêter les fantasmes délirants de sens, c'est à dire que d'une certaine manière il faut admettre que le texte, c'est la soumission à la lettre. Le texte, comme le prouve l'expérience de la grande section qui est maintenant l'expérience de la petite ou de la moyenne section, c'est que deux personnes différentes lisant le même album, lisent le même texte. L'interprétation, l'intonation, c'est la part que chacun peut donner, mais les mots ne changent pas alors que raconter, ce n'est pas pareil. Il peut y avoir des variantes de récit raconté, des variantes de conteur, même si les structures sont les mêmes, il peut y avoir des ajouts, des changements, alors que la lecture est là, toujours la même. La frustration, c'est d'admettre que la lecture est cela et pas autre chose. C'est ce qui fait que certains enfants, surtout des bons lecteurs, deviennent fétichistes à un moment donné et vous n'avez pas intérêt à sauter des passages ou des mots pour des raisons de temps ou de commodité sinon ils vous disent que ce n'est pas comme cela, parce qu'on n'a pas lu à la lettre près. C'est une réflexion à prendre en bonne part parce qu'elle est le signe qu'ils ont compris quelque chose du côté de l'écrit. Cela peut toutefois faire seulement des enfants qui veulent répéter le texte par cœur, à la lettre. Apprendre le code de l'écriture, c'est autre chose. Parce que le code de l'écriture va servir à bien d'autres choses qu'à du récit. Il va servir prioritairement à lire des consignes, telles que " souligne, rajoute " etc... et il faut admettre qu'il est dénué de sens, qu'il est d'un arbitraire total. Pourquoi b et a se prononcent " ba ", parce que c'est comme ça. Si on était en Angleterre, ce serait autre chose. Il faut dire qu'on doit se soumettre à une imposition et c'est un deuxième apprentissage. Ce ne sont pas nécessairement les mêmes enfants qui sont frustrés de l'un et qui sont frustrés de l'autre. Beaucoup d'enfants à qui on a lu beaucoup d'histoires imaginent que lire c'est comprendre, ce que disent les instructions officielles, c'est vrai, sauf que pour apprendre à lire, quand on commence le travail du code, on doit en même temps accepter de passer par des unités qui vont être non signifiantes et c'est très compliqué pour les enfants. On peut dire au moins que l'école traditionnelle ne dorait la pilule à personne. Elle disait qu'apprendre à lire n'était pas marrant, qu'il fallait passer par là et qu'après on aurait droit à des choses intéressantes, qu'on s'instruirait grâce à la lecture, prioritairement. Et on s'instruirait à partir de la littérature, qui nous apprendrait des choses qui font aussi rêver quelquefois, mais dans des normes bien précises parce que ce n'est pas n'importe quel type d'écrit qui avait le droit de rentrer en classe, et certainement pas la société de consommation, certainement pas la littérature de gare, certainement pas les albums que vendait Hachette. Même les livres de distribution de prix



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

ne faisaient pas partie d'une liste close. Il fallait que ce soient des livres dont la valeur esthétique-morale et la langue soient reconnues comme méritant de faire partie des saints des saints, de la petite bibliothèque de classe et c'est pour cela que la pauvreté ne faisait pas problème. Où est la pauvreté ? Avec Corneille et Racine, on est riche pour le restant de ses jours. Qu'est ce qu'on va chercher plus loin ? La bibliothèque, la tradition de la bibliothèque de l'honnête homme est une tradition de petite bibliothèque. Et de relecture, alors qu'aujourd'hui, comment avoir le temps de relire alors que déjà on n'a pas le temps de lire ? Lorsque je suis arrivée dans cette bibliothèque une heure avant cette rencontre, je n'ai fait que relire. En fait, j'ai le geste d'un enfant, je ne suis pas sûre que les enfants aiment la nouveauté, ils aiment énormément la répétition. Mais comme nous sommes pris là aussi entre deux impératifs à savoir qu'on ne peut pas se confiner à cette étroitesse qui serait vite archaïque et où l'adulte a le sentiment d'imposer ses goûts donc il faut de la variété, et puis l'impératif de la nouveauté, et il est vrai qu'il faut bien que Claude Ponti vive. On fait vivre les autres, on fait vivre la création contemporaine, et ce n'est pas rien de faire vivre la création contemporaine. On peut compter quatre-vingt dix neuf pour cent de chute, mais pour sauver les 1%, il faut bien acheter les 99 autres. C'est ça la création contemporaine et c'est pareil pour les enfants et les adultes. Mais du coup, on ne sait plus où donner de la tête et c'est très compliqué parce que les choix deviennent extrêmement subjectifs et très liés aux modes ou aux réseaux de relation, ou aux expériences familiales et je dirais aussi beaucoup à une certaine représentation sociale qui est celle des parents cultivés qui lisent et qui adorent les textes à humour, un peu à double sens, un peu à fantaisie, un peu irréalistes, avec une connotation graphique à la création contemporaine plutôt post Max Ernst qu'avant. Picasso période bleue, c'est vraiment considéré comme des vieilles lunes et du coup on sent très bien quelle organisation sélective s'opère socialement.

Claudette Dupraz (Lectures nomades)

Je suis un peu choquée par ce que vous nous dites. Vous nous faites bien grand crédit de croire que nos pratiques peuvent changer la norme. Ce qui change la norme, ce sont les pratiques des parents des classes moyennes, aisées. Nos pratiques de lecture, nous les faisons dans les ZEP, et je crois qu'il faut revenir aussi sur cette question centrale. Que veulent dire les différences entre les niveaux des classes de ZEP et les autres ? Que veut dire le fait de savoir qu'un enfant de milieu ouvrier



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

réussit mieux dans une école qui n'est pas classée zone d'éducation prioritaire que dans une école classée ainsi ?

Je voulais dire aussi que notre pratique est au service de la répétition. J'étais cet après-midi dans une classe de moyenne section de maternelle et il y avait - on insiste beaucoup pour qu'il y ait un fond de livres - toujours les mêmes livres. On ne cède pas en cela aux pressions des enseignants qui veulent renouveler sans arrêt le stock de livres. J'attache beaucoup d'importance à cet aspect de notre pratique. La maîtresse n'en pouvait plus parce qu'un enfant ne voulait entendre que l'histoire de " Roule Galette ".

Anne-Marie Chartier

Je me pose une deuxième question sur l'entrée dans la lecture par la voix monolithique du récit de fiction. Je pense que c'est vraiment devenu une culture féminine. Le documentaire est archi minoritaire et très peu investi par les femmes.

Danièle Faure (animatrice-formatrice A.C.C.E.S.)

Qu'est ce que ça change par rapport à notre tradition qui n'est pas celle des livres, mais des contes or le conte, c'est de la fiction ?

Anne-Marie Chartier

Je veux pointer que le modèle à travers lequel aujourd'hui se fait l'initiation à la lecture relève d'expériences que l'on espère heureuses de lecture qui vont donner envie d'entrer dans la lecture. Ce sont celles d'expériences de classes moyennes féminines, fin vingtième siècle modelées avec un certain nombre de valeurs qui ne sont pas du côté de l'instruction mais du côté des initiations partagées, qui sont beaucoup du côté de fictions, du non-réalisme, avec un investissement fort de ce côté-là, une récupération du conte traditionnel dans la mesure où on peut y retrouver ces éléments-là avec quelquefois un grand amour des versions seconde ou triple c'est à dire des petits chaperons rouges dont on suppose que la version originale est connue et qu'on ne raconte donc jamais puisqu'on va raconter une histoire de petit chaperon rouge qui va manger le loup ou de chaperon vert. Je vous donne toutes les versions que vous connaissez très bien qui montrent comment les créateurs d'aujourd'hui rebrodent sur des thèmes qui font rire surtout ceux qui connaissent le thème numéro un alors qu'il y a beaucoup d'enfants qui les découvrent au premier degré. Or pour être



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

appréciées ces versions devraient l'être au deuxième ou au troisième degré. Et l'invention plastique avec des codes iconiques très compliqués à comprendre, très subtils me semble inaccessible à des enfants qui n'ont pas eu un médiateur passant du temps à expliciter les choses avec eux en relation singulière au moment où ils étaient là. On met la barre à un point tel que ce sont les familles qui créent les nouvelles normes, mais on la met très haut. Et du coup qu'est ce que la norme ? C'est deux choses, à la fois ce qui est considéré comme étant la bonne manière de faire, ce qui est considéré comme étant en gros partagé par une majorité ou par beaucoup d'enfants et ce par rapport à quoi on va dire que certains sont en avance et d'autres sont plutôt en retard. Je vous donne pour réfléchir l'exemple de ce que j'ai fait la semaine dernière avec une petite fille de deux ans et un mois qui voulait lire *Michka* (Marie Colmont). Dans ma tête, c'est l'histoire d'une bonne action, ça demande déjà une idée de ce qu'est le sens moral. Michka se demande ce qu'est une bonne action. C'est sorti en 1941, c'était en pleine occupation, je pense que Marie Colmont voulait faire réfléchir. Le grand problème de la petite fille de deux ans n'était pas la bonne action mais de savoir pourquoi Elisabeth, la petite fille du début de l'histoire, est méchante alors qu'elle dort et qu'elle a l'air gentil. Son interprétation à la fin, alors que le petit Michka donne sa vie pour un petit prolétaire après avoir abandonné une petite bourgeoise insupportable et qu'il se trouve dans le soulier en attendant que le petit garçon se réveille, a été de considérer le petit garçon malade et de dire qu'en se réveillant il va dire à Michka de venir dans son lit et de faire un câlin. Je me suis dit qu'il fallait que je révise tout ce que j'ai appris sur le développement psychologique de l'enfant et sur le niveau de langage puisque ce que j'ai appris quand j'ai fait mes études de psychologie rendait ceci impossible. Est-ce la petite fille qui a raison ? Cela veut dire qu'il s'est passé quelque chose du côté de la prématurité et de la capacité d'expression et d'anticipation qui fait que quand une maîtresse d'école maternelle a une gamine comme elle dans sa classe, forcément, même si elle considère que c'est le plafond, elle va comparer tous les autres enfants à ce plafond-là. Il faut imaginer ce qui est en train de se passer du point de vue pas simplement linguistique mais de ce qu'on va définir comme étant la compréhension de l'histoire. Alors qu'on définissait la compréhension de la part des petits comme la capacité de restituer sans besoin de résumer ou de redire, on est là sur l'interprétation et une interprétation qui m'a impressionnée. Elle n'est pas dans le registre de la bonne action mais elle a quand même trouvé pourquoi ça valait la peine de donner sa vie pour un petit garçon pauvre. Vous comprenez la question qui se pose en raison de notre souci d'aider les enfants en échec. Il faut qu'on se mette résolument dans la situation de dire que de toute façon on



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

aura toujours un train de retard et qu'on ne supprimera pas les wagons de queue. Si on part avec l'idée que l'échec scolaire peut être éradiqué, on court à la déception, il ne sera jamais éradiqué parce que pour échouer, il suffit d'être le dernier de la classe. Et, que je sache, il y aura toujours des derniers de la classe dans un lieu dit classe. Ou alors vous m'expliquerez comment on fait. Il faut mettre cela dans sa tête et continuer de faire ce qu'on fait, bien sûr, mais en sachant que ce n'est pas un problème ni transitoire ni dû à des circonstances liées au chômage, ni au fait qu'il y a des enfants non francophones, primo arrivants, et que ça passera. Il y aura toujours pour des enfants qui n'auront pas eu des milliers d'heures de leçon particulière des acquisitions qui n'auront pas eu lieu et que d'autres auront. On est fondamentalement dans la compensation indéfinie d'inégalité. Et il faut accepter d'emblée le " indéfini ".

Evelio Cabrejo-Parra

Je vois bien la question que vous posez, c'est vrai que c'est une question difficile mais en même temps il me semble que parfois l'école ne considère que certains éléments de la lecture et que ce choix réduit de manière impressionnante le nombre d'éléments à prendre en compte dans la question du langage. Quand vous parliez tout à l'heure d'un nouveau geste de lecture, il serait intéressant de savoir en quoi consiste ce nouveau geste. Vous avez dit que quand on écoute lire un texte, ce n'est pas la même chose que quand on essaie de lire soi-même. Il me semble qu'un des grands problèmes est que si on a commencé à s'occuper de petits enfants et de livres, c'est parce qu'on a considéré qu'en matière de lecture il y a beaucoup de paramètres. Qui ne sont pas explicités à l'école. La lecture est devenue un enjeu considérable et l'école ne fait pas de cadeau. On apprend ou on n'apprend pas et ça va très vite. L'école a beaucoup insisté sur le décodage, par exemple. A une époque même la linguistique insistait beaucoup sur la linéarité du langage et la linéarité du langage, c'était des phonèmes qui se suivent les uns après les autres et se composent d'une certaine manière. Même la linguistique est tombée dans ce piège de la linéarité. Après, on s'est rendu compte dans ce qu'on appelle l'oral que la linéarité n'est qu'un élément parmi une quantité d'éléments, que la partie sonore du langage est une suite de phénomènes, les phénomènes de la durée, les problèmes d'accent, les problèmes de construction, déjà syntaxiques des systèmes syllabiques, c'est à dire qu'il y a une quantité de phénomènes condensés dans cette linéarité-là. On insiste beaucoup sur la linéarité et on n'explique pas les autres éléments tandis que la grande angoisse pour lire un texte, c'est qu'il faut lui prêter une voix; il faut lui donner son accent, il faut



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

faire des coupes, tout inventer et l'école n'insiste que sur la linéarité, le décodage. Il y a des enfants qui très vite pigent ça et quelques autres paramètres et il y en a d'autres qui restent hors de ces paramètres et pour lesquels le texte reste sans voix.

Anne-Marie Chartier

Prêter voix au texte; il y a de nouvelles instructions primaires qui viennent de sortir et je ne sais pas combien de temps on va mettre pour les digérer. Elles établissent une liste close de 150 textes dans lesquels les enseignants devront puiser dix livres par an pour les élèves des trois dernières années d'école primaire, dix livres dont deux classiques, et il est précisé dans quelle maison d'édition pour éviter qu'on ait affaire à des versions ou à des traductions qu'on estime non recevables. Vous voyez les problèmes de cette liste qui impose des choix d'achat et chaque année chaque enseignant devra dans sa classe faire lire dix textes, les dix mêmes à toute la classe et le maître lira la grande partie de ces dix textes à voix haute. On va ainsi rétablir deux choses : d'une part non plus les choix subjectifs personnels, parentaux des enseignants mais obliger à choisir dans une bibliothèque scolaire très petite. Inutile de vous dire que les commissions qui sont en train de fonctionner pour faire la liste (bibliothécaires, libraires, enseignants) sont en train de se battre sur le fait qu'un tel est mieux qu'un autre et plus utile qu'un autre, plus important. A quoi s'ajoute le problème des traductions, des adaptations : est-ce qu'il faut prendre de préférence des textes écrits en français ou des textes traduits? On vient de faire une petite statistique sur les livres traduits de l'anglais et de l'américain, c'est quand même extraordinaire. Ils n'ont pas été pensés, ni illustrés, ni imaginés dans une culture française, donc il y a un double écart. Cela veut dire que quand il y a une représentation d'une maison par exemple ou d'une campagne, même un enfant français qui sait ce qu'est une maison française ne reconnaît ni une maison française ni une campagne française, ni une ville française, les voitures roulent à gauche...etc.

Deuxième chose qu'on rétablit, c'est non plus l'idée d'une lecture individuelle silencieuse à la maison dont on parlerait ensuite en classe et que chacun lirait selon ses goûts et son plaisir (et les goûts on ne les discute pas), mais d'une lecture collective qui va réobliger les enseignants à avoir lu ce que lisent leurs élèves. Vous sentez le virage en épingle à cheveu que Jean Hébrard a probablement poussé très fort Jack Lang, le ministre de l'éducation nationale, à prendre. Jack Lang, le ministre de la culture qu'on connaissait, le défenseur de l'œuvre ouverte, de l'édition ouverte et de la création, a pensé, en tant que ministre de l'éducation nationale, que continuer une politique



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

d'oeuvres consuméristes du côté de l'école risquait peut être bien de contribuer à envoyer les enfants des ZEP dans le mur. Et que peut-être, s'il y a quelque chose à faire pour que les enfants qui n'auront pas eu de précepteurs à leur chevet puissent bénéficier sans aide à perpétuité des enseignements de l'école, il faut créer des conditions de réception et d'appropriation scolaires qui soient moins inégalitaires et on peut penser que le fait de passer par une prescription ferme peut y aider

Evelio Cabrejo-Parra

A l'école, il faut savoir qu'apprendre à lire et à écrire, c'est apprendre des modalités comme exemple la temporalité qui ne sont pas des modalités spécifiques de la lecture-écriture. Cela ne s'enchaîne pas naturellement, mais se transmet et il faut donner à l'enfant le temps de capter, sinon je crois qu'il y aura beaucoup d'échecs. Et même si nous ne sommes pas assez naïfs pour penser que nous les éviterons tous, je crois que nous avons la responsabilité et le devoir actuellement de faire prendre conscience que l'école néglige toute une série de paramètres condensés dans cette activité de lecture et d'écriture et qu'il est regrettable de donner des cours de décodage en laissant de côté tous les autres paramètres que quelques enfants seulement ont repérés.

Anne-Marie Chartier

Si à côté du décodage ce qu'on a n'est rien d'autre que du "zapping beaubourien", ce n'est pas mieux et là se trouve le risque. Le risque, c'est de penser qu'on tient la totalité en faisant d'un côté des exercices de décodage et d'autre part une initiation à la variété indéfinie des textes en feuilletant beaucoup. Or, c'est n'avoir ni l'un ni l'autre car les choses ne s'ajoutent pas ainsi et cela ne produit jamais des appropriations culturelles.

Evelio Cabrejo Parra

Je me suis intéressé par ce qui se passe en phonologie depuis une vingtaine d'années. La phonologie linéaire est complètement dépassée maintenant et on se rend compte que la partie sonore du langage n'est qu'un des paramètres et que ça fonctionne dans une simultanéité temporelle. La personne qui lit, y compris à voix silencieuse, doit quelque part mettre en mouvement tout cela et je crois qu'il y a là une réflexion nécessaire. L'école est parfois en train d'empêcher la captation de tous ces paramètres. A ce moment-là, il y a des enfants pour lesquels la lecture devient un enfer.



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

Anne-Marie Chartier

On en trouve même dans les milieux les plus cultivés. J'ai un autre argument pour justifier quand même l'entrée en lecture par le récit mais si je pense qu'il faut que soient présents dans la culture des enfants très tôt d'autres types de texte, c'est que le récit oral ou entendu, lu, est le premier mode le plus tôt mémorisé par les enfants. C'est le seul type de texte dont on sait que sur des récits relativement simples, sans flash-back et sans ellipse, l'ordre de déroulement du récit est l'ordre de déroulement des actions. C'est dire qu'il y a une homogénéité entre la restitution par le langage et le déroulement de l'histoire, entre la forme et le contenu et c'est ce qui explique que dans tous les pays du monde et quelles que soient les langues et les systèmes phonologiques le récit soit la première forme maîtrisée par les enfants autour de trois, quatre ans. Quand il y a eu un apprentissage, bien sûr, ça ne tombe pas du ciel, donc le récit demeure pour moi la voie d'entrée prioritaire vers toutes les autres formes. Dans un récit vous allez mettre du dialogue, la prescription, la recette de la potion magique le cas échéant, vous allez mettre de la description. En bref, le récit comporte toutes les autres formes de genres textuels, les commentaires, la paratextualité, la méditation métaphysique, tout ce que vous voudrez car tout peut être à l'intérieur du récit. En revanche, la question est de savoir si dans le type de livres qui font partie de nos cultures chéries préférées pour nos enfants et nos familles à nous, existe ce que les enfants que nous rencontrons dans nos écoles y retrouvent? Je me suis rendu compte à l'usage que l'attention à la clarté, à la simplicité du code iconique et à la linéarité réaliste du récit constitue une porte d'entrée souvent extraordinairement "facilitante" alors qu'on imagine toujours que parce que ça va être drôle, parce que ça va avoir de l'humour, de la fantaisie, ça va plaire davantage aux enfants. Ce n'est pas vrai. Et j'avoue que j'ai beaucoup de mal à faire comprendre ça quelquefois aux jeunes que j'ai et qui sont merveilleux, sauf que l'obstacle que je vois, c'est qu'ils sont très pétris de ces valeurs spontanément "pys" et très création culturelle actuelle et du coup la nécessité de revenir à *Roule Galette* est difficile à faire passer, ils trouvent le vieux "macho" de parler comme il le fait à sa femme. Le souvenir lié au folklore, c'est qu'en fait si le vieux parle comme ça à la vieille c'est parce qu'il lui fait faire une chose interdite. On est à la fin de l'hiver, il n'y a plus de blé dans la maison, et quand il l'envoie au grenier ramasser les trois derniers grains de blé, il s'agit des grains de blé qui sont réservés pour la récolte de printemps et dont on a absolument besoin, auxquels il ne faut pas toucher. Dans toute la tradition Van Gennep, il est interdit de monter au grenier de la fin de l'hiver au printemps parce qu'il n'y



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

reste que le blé à semer. Eux n'ont déjà plus de grain. Et pourquoi la galette est vivante ? Parce qu'elle est faite avec les grains de blé à semer. Si vous savez ça, vous oubliez le ton machiste et vous vous dites qu'il lui fait franchir un interdit, elle lui répond qu'elle voudrait bien faire une galette si elle avait de la farine, il lui rétorque de monter au grenier et on a bien compris. Il suffit de remettre ça en mémoire chez le conteur pour qu'il puisse le faire ressentir. Dans la version publiée au Père Castor, les deux vieux ne sont pas maigres comme des coucous mais plutôt gras et vous sentez que déjà l'image est en décalage. Mais on a heureusement Petit bonhomme de pain d'épices, qui est la même histoire dans une autre version, qui est aussi une question de franchissement du même interdit et qui c'est ce qui va faire que le bonhomme va s'animer et partir. On est sûr du récit qui porte plus qu'il ne dit lui-même.

Evelio Cabrejo Parra

Le propre d'un récit, c'est vraiment d'exprimer une expérience humaine, de l'embarquer. Et le psychisme humain est très gourmand de ces "embarquements". Ce qui est intéressant aussi dans le récit, c'est qu'il introduit un temps différent de celui de la langue strictement orale. Les enfants le découvrent très vite, il y a une telle condensation du fait que c'est toute l'expérience humaine qui s'y condense finalement. Et c'est une des grandes énigmes du langage. Un conte, on ne sait pas à quel moment il a commencé. Chaque génération va jouer à sa manière dans ce conte-là son propre psychodrame et c'est ce qui importe. Si nous aimons la littérature à A.C.C.E.S, c'est que nous tenons à cette idée qu'il y a derrière cette expérience humaine contenue dans les contes cette expérience de théâtre où chacun peut jouer à sa manière son propre psychodrame et à partir de ce moment-là il se fait accompagner de manière énigmatique et particulière.

Anne-Marie Chartier

C'est bien pour cette raison que je suis pour les contes de littérature, mais je trouve qu'il y a beaucoup de productions séduisantes qui plaisent et qui sont simplement de la production commerciale enrubannée, et qui fonctionnent très bien à un moment donné pour des enfants de tel ou tel milieu social. Beaucoup de livres ne racontent rien de l'expérience humaine. Ils racontent beaucoup de fantasmes des grandes personnes qui veulent plaire aux acheteurs qui sont les parents



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

achetant des livres pour leurs enfants parce qu'ils savent que c'est bien Et c'est de faire ce tri-là qui est dur.

Marie Claire Bruley

L'expérience qu'on fait au jour le jour avec des tout-petits, c'est qu'ils ne peuvent pas recevoir ces livres-là, parce que cette lecture sociologique induite par certains livres est très rive gauche et que les petits enfants sont incapables d'y accéder. Notre expérience de tous les jours nous montre que les vrais récits sont des récits structurés qui vont leur apporter par une structure régulière une sorte de sécurité profonde avec toute la beauté du texte. Je crois que de tout petits enfants, quel que soit leur milieu social et culturel, ne peuvent accéder à ce type de lecture au deuxième degré.

Anne-Marie Chartier

Non, mais on peut la leur faire au premier degré et avec des enfants de cinq six ans dociles et gentils en relation individuelle, vous pouvez faire n'importe quoi.

Françoise.Fontaine

Il y a quand même des livres qui ont un succès fou avec des enfants et moi même j'étais la première à les censurer. J'ai même censuré un Anthony Browne avec des tout-petits en pensant qu'il y avait trop de références culturelles. Comment expliquez-vous que les enfants passent des heures sur ces livres-là? *Mon papa*, c'est peut-être le livre que j'ai le plus lu. Il est certain que les enfants ne comprennent pas tout, les clins d'oeil pour les parents par exemple mais dont les parents ont besoin parce qu'on a besoin de partager un livre. Il faut qu'il y ait ce plaisir. Vous avez dit qu'il faut qu'un enfant comprenne. Une des définitions de la littérature pour enfants était : "Facile à lire, difficile à comprendre". Dans un livre il y a toujours de l'incompris, Je vais dans les écoles maternelles en toute petite section, dans des ZEP, et on lit les mêmes livres. Pendant un an j'ai lu *Loup* d'Olivier Douzou, et il a fallu un an pour découvrir que le loup mange une carotte. Il faut du temps pour savoir qu'il y a des vérités dans le récit au-delà du récit lui-même.

Anne-Marie Chartier



A.C.C.E.S.

Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations

Il peut simplement l'accepter comme faisant partie des arbitraires culturels comme on voit à la télévision la poupée Barbie qui fait de la gym toute seule.

Tout se voit à la télévision. Je ne crois pas que tout soit possible, heureusement. Il y a des choses qui n'existent pas qu'on ne rencontrera jamais au coin de la rue, qu'on peut trouver dans les livres et même on peut imaginer et dire que l'autobus est un crocodile à roulettes. Il me semble que du point de vue scolaire, là où vous faites votre travail en faisant ces animations parfaitement, où l'enseignant peut-être trop tôt exigera assez vite que l'enfant reraconte l'histoire. Moi je sens bien qu'il y a un problème dans les choix des lectures à faire aux enfants à l'école maternelle. Si on est dans la perspective de vérifier, d'avoir des éléments d'information sur ce que l'enfant a compris et puis faire qu'il s'approprie le récit pour le raconter à plusieurs avec de l'aide. C'est finalement plus facile de reraconter une histoire qu'on vous a racontée que d'en inventer une et on inventera d'autant mieux qu'on vous en aura plus raconté. Je crois que l'imaginaire est fait aussi beaucoup de mémoire. Mais vous sentez très bien qu'il y a toujours un écart entre ce que je suis capable de recevoir et de comprendre et ce que je suis capable de redire ou de refaire. Ils sont capables de comprendre des choses plus difficiles qu'ils ne sont capables de les reformuler. Nous sommes sur un choix de double échelle, c'est à dire qu'il faut alimenter en allant jusqu'où l'enfant est capable de comprendre et en même temps prendre des livres très faciles dans la perspective de la restitution immédiate. Et c'est là où je me suis rendu compte que les livres sur lesquels la restitution rapide est la plus facile, ce sont des livres extrêmement linéaires renvoyant directement à l'expérience de l'enfant: les expériences alimentaires, les expériences du coucher, les expériences d'actions irréversibles et qui font que ça ne peut pas se raconter dans les deux sens. C'est une étape qu'aujourd'hui beaucoup d'institutrices sautent parce qu'elle est acquise par tellement d'enfants qu'on la suppose acquise par tous. Alors que les maîtresses des années soixante ou cinquante auraient absolument commencé toujours par là, quitte à y rester enfermées en se faisant montrer du doigt par les bibliothécaires disant que ce n'est pas étonnant si les enfant n'aiment pas la lecture à l'école, tellement les textes et les histoires sont pauvres.