

LES ENFANTS ET LA CULTURE VECUE

par Georges Jean
professeur à l'UER de Lettres du Mans.

Pour inaugurer une nouvelle série de conférences 1972-73, la Joie par les livres avait demandé à Georges Jean d'évoquer l'ensemble des données culturelles dans lequel s'inscrit le livre pour enfant. On a trop rarement le loisir de prendre un peu de distance par rapport aux problèmes immédiats du bibliothécaire, de l'enseignant, du professionnel du livre ou des parents ; il nous a paru nécessaire de faire le point et de revenir aux sources avant d'aborder, dans les études suivantes, les rapports du travail scolaire et des lectures de loisirs, le point de vue particulier des adolescents, les perspectives et les limites de l'animation dans les bibliothèques. La lecture de cet exposé peut éclairer les réflexions et l'action quotidienne de chacun.

Ces pages ont été établies d'après un enregistrement ; nous avons préféré, avec l'accord de l'auteur, lui laisser son ton familier et sa liberté de texte parlé.

« Quelle sorte de culture peut s'élaborer chez les jeunes, entre l'école, les lectures de loisirs et les apports incontrôlés : presse, télévision, milieu, etc. ? »

Le problème qui m'a été proposé est gigantesque, d'abord par son étendue, ensuite par la diversité des questions qu'il recouvre : culture, psychologie génétique et psychanalyse de l'enfant, sociologie et psycho-sociologie, linguistique, pédagogie, et toute l'analyse moderne des mass-media, sémiologie, etc. Par ailleurs, il est très difficile de décrire ce qu'est effectivement la culture vécue par un enfant, d'autant plus que chacun, y compris l'écrivain et l'enseignant, a tendance à voir en celui auquel il s'adresse l'enfant ou l'adolescent qu'il a été. Trop souvent également, à travers sa propre enfance, on voit l'enfant comme un mythe. Le travail de Mme Chombart de Lauwe sur ce plan est très révélateur de cette espèce de mythologie qui se substitue à la connaissance réelle. Troisième difficulté : on sait depuis J.-J. Rousseau qu'il n'y a pas l'enfant, mais des enfants, ne serait-ce qu'au niveau génétique, c'est-à-dire qu'entre un petit enfant et un pré-adolescent il y a non seulement des différences de maturité, mais des différences de nature.

Devant cela, plusieurs cheminements étaient possibles : une voie scientifique, celle des chiffres, des statistiques ; données très importantes, mais qui parlent peu. Une autre voie consistait à dire : « Voilà ce que je pense de la situation. » Je me suis orienté vers un troisième cheminement, une sorte de synthèse existentielle entre ces deux voies, en fonction de mes propres recherches, de mes préoccupations, de mes travaux.

Je suis un enseignant et j'ai été pendant un certain nombre d'années dans une école normale ; actuellement, j'enseigne la linguistique générale et la poétique, c'est-à-dire l'approche des textes, dans une université. Depuis longtemps, je fais des stages consacrés aux problèmes de la lecture, du livre et de la poésie, dans le cadre de Peuple et Culture. J'écris personnellement de la poésie, ce qui me fera peut-être pardonner un certain nombre d'extrapolations aventureuses dans le domaine que je vous propose. Enfin, j'ai une sorte de passion de plus en plus grande pour un problème qui me paraît fondamental dans toute la culture moderne : que se passe-t-il entre un livre et un lecteur ? Si vous voulez, une sorte de phénoménologie de la lecture, tendant à montrer que M. MacLuhan se trompe.

Je vais donc essayer, en fonction de ces données, de vous dire ce que je peux savoir de la culture vécue des enfants et des adolescents auxquels vous proposez des livres. Mais au préalable, je crois très important de poser une question essentielle sur la notion même de culture. Ensuite j'essaierai de décrire rapidement ce qui, dans le psychisme enfantin, tout au moins ce qu'on en connaît, est lié au développement culturel, ce qui nous amènera à envisager la relation de l'enfant et

du milieu, pour aborder les facteurs essentiels de cette culture : l'école, ce qu'elle est, ce qu'elle pourrait être, les media, la lecture. C'est un programme extrêmement copieux et je vais tâcher d'être aussi simple que possible.

Quelle culture ?

Il n'y a pas de définition de la culture, mais des éclairages différents. Il faut toujours revenir au sens original, qui oppose une terre cultivée à celle qui ne l'est pas, image dont on se sert d'ailleurs à propos de l'enfant lorsqu'on dit de l'éducation qu'elle cultive un terrain vierge. C'est de moins en moins vrai, dans la mesure où l'enfant, dès sa naissance, se trouve plongé dans un véritable « bouillon de culture » qui le conditionne. Il est capital de saisir que tout se joue dans la première année et que, pour les enfants d'aujourd'hui, la télévision, par exemple, est un objet familier ; non qu'elle joue un rôle aussi important que certains veulent le dire, mais il y a une sorte d'imprégnation culturelle de très bonne heure. L'enfant n'est jamais un terrain vierge ; il est de toute façon le produit d'une culture, en dehors de ce que l'on peut dire sur l'hérédité.

Ceci dit, on peut définir la culture comme un savoir — « ce qui reste quand on a tout oublié » — ; on peut la définir comme un degré plus ou moins grand d'adaptabilité aux différents milieux dans lesquels on se trouve. C'est un premier débat. Veut-on pour l'enfant une culture qui ne serait que savoir, ou bien va-t-on privilégier une culture qui rejeterait tout savoir pour s'orienter vers l'adaptabilité aux différents milieux de vie ? C'est important pour tous les véhicules de cette culture. Et ce débat est au cœur même de la crise actuelle de l'école ; les uns disent : nous n'avons pas besoin de « savoir », mais de former les gens pour qu'ils fabriquent eux-mêmes leur propre savoir ; pour les autres, il n'est pas possible de le faire sans un certain nombre de connaissances élémentaires. En fait, il y a peut-être des solutions et les dialectiques sont beaucoup plus compliquées. A mon avis, on n'improvise dans la liberté qu'à partir du moment où l'on sait faire des gammes. Autrement dit, il y a une espèce de relation dialectique entre certains types d'apprentissage et la liberté de tout découvrir. C'est important aussi pour le livre d'enfant. Enfin, certains considèrent la culture comme un ornement humaniste, ce qui sauve les choses de la mort, ce qui élève ; les gens cultivés sont ceux qui connaissent la littérature, le théâtre, et savent en parler.

Ces notions s'opposent à la culture comme manière de vivre et précisément, l'erreur qu'on a faite trop souvent, dans l'animation culturelle, c'est d'oublier cette dimension-là. Le linguiste Benvéniste écrit ceci, qui me paraît très important : « J'appelle culture le milieu humain, tout ce qui, par-delà l'accomplissement des fonctions biologiques, donne à la vie et à l'activité humaines forme, sens et contenu. La culture est inhérente à la société des hommes, quel que soit le niveau de civilisation. Elle consiste en une foule de notions, de prescriptions et aussi en des interdits spécifiques. Ce qu'une culture interdit la caractérise au moins autant que ce qu'elle prescrit. »

Cette notion de culture comme vie quotidienne, que Lévi-Strauss étudie dans les sociétés dites primitives, est fondamentale, et si l'école peut quelque chose, c'est dans le sens où elle peut faire prendre conscience à chacun que vivre sa vie quotidienne et savoir l'inventer est une culture. Malheureusement, les enseignants se trouvent actuellement impuissants à changer de pédagogie dans la mesure où beaucoup ne sont plus capables d'inventer leur propre vie. C'est vrai aussi des bibliothécaires et de tous ceux qui s'occupent d'enfants ; qui n'est pas capable d'imaginer et de prendre un certain nombre de risques ne peut avoir aucun contact avec ces dimensions de la vie quotidienne de l'enfant.

Terrain de la culture : le psychisme enfantin

Pour décrire ce qui, dans le psychisme enfantin, est terrain, matière ou instrument de culture, je ferai appel à la psychologie génétique, aux travaux de Wallon, de Piaget, à la psychanalyse et à des réflexions, apparemment sans rapport avec le sujet, empruntées à des écrivains ou à des philosophes ; par exemple, on apprend beaucoup sur l'enfance en lisant les études de Sartre sur Flaubert, et des livres comme « Les mots », « L'enfance d'un chef », entre autres, donnent sur les problèmes qui nous préoccupent des éclairages différents, mais utiles.

Sans entrer dans le détail, essayons de sérier les problèmes. Donc, dès sa naissance et en dehors même de tout conditionnement génétique héréditaire, l'enfant est dans un bain de culture. Il est probable, comme tous les récits consacrés aux « enfants sauvages » l'ont montré — les ouvrages de L. Malson en particulier — que la culture de l'enfant est un ensemble de comportements acquis dans le milieu. Mais il n'est pas possible de réduire les lois de son développement, donc de son insertion dans une culture, à des schémas simplistes. En fait, les psychologues ont constaté que l'essentiel, dans l'évolution de l'enfant, c'est sa relation avec les adultes qui l'entourent, moteur de son progrès. Ces relations, Zazzo l'a bien montré, s'enracinent sur un milieu psycho-physiologique qui lui-même est produit d'un autre milieu en quelque sorte. Et toutes ces influences du milieu et de la nature psycho-physiologique de l'enfant se font dans des secteurs très différenciés de son propre psychisme. Mais l'analyse est difficile, et forcément un peu fautive, et je vais essayer d'analyser les grands secteurs du développement de l'enfant en sachant bien qu'on ne peut pas les décomposer dans la globalité de la vie.

La psycho-motricité

Au départ, il y a ce que les psychologues appellent la psycho-motricité, c'est-à-dire la manière dont l'enfant prend conscience de son corps dans l'espace, et la manière dont il va s'installer dans l'espace. Or, toute culture, quelle qu'elle soit, commence au niveau des rythmes moteurs et corporels. C'est vrai pour la poésie, et certainement pour la lecture : il y a une relation évidente, ne serait-ce qu'au niveau de la latéralisation, entre la capacité qu'a ou non l'enfant de percevoir ses rythmes corporels, et dans une certaine mesure de les maîtriser, et de percevoir peu à peu les rythmes des différents langages qui l'entourent. Wallon disait, parlant de l'éducation, qu'il s'agissait moins de réinventer des gestes que de les distribuer justement dans le temps et dans l'espace.

La culture corporelle consiste à savoir faire quelque chose de son corps et cela commence très tôt. Des enfants qui n'auront pas reçu ce type d'éducation de façon semblable ne seront pas les mêmes en face des problèmes qui sont les vôtres. Or, notre enseignement est particulièrement déficient pour tout ce qui concerne le corps, l'apprentissage des rythmes. Les écoles maternelles font un gros travail dans ce sens ; malheureusement, peu à peu il disparaît et l'on s'en aperçoit avec des étudiants, des jeunes gens, des enseignants incapables, au niveau corporel, de se situer par rapport au milieu dans lequel ils ont à intervenir.

L'affectivité

Le deuxième secteur, capital, est celui de l'affectivité. L'enfant, évoluant d'une émotivité instinctive à une émotivité plus fine, apprend à réagir d'une façon différenciée aux apports culturels. Une intelligence affective, ou une affectivité intelligente, n'est pas contradictoire avec les grandes émotions sauvages qui sont aussi nécessaires à la vie, et surtout à la vie d'aujourd'hui. Ceci s'accompagne, les psychanalystes de l'enfant l'ont montré, d'un développement connu et très précoce des pulsions sadiques de la sexualité et de la libido — sur le plan aussi de l'agressivité, bien étudiée par Konrad Lorenz. Il peut être dangereux de censurer, d'une façon radicale, cette libido, ce sadisme, cette agressivité, au nom d'une morale qui ne tient pas compte de l'évolution naturelle de l'enfant. Il y a des décharges agressives qui, si elles ne s'expriment pas, seront détournées et récupérées plus tard, en particulier au moment de l'adolescence. Cela entraîne un usage spécifique de certains contes (voir le travail de Marc Soriano sur Perrault), de la télévision, d'un équilibre difficile, et que l'éducation ne trouve pas toujours, entre la censure et la permissivité dérégulée.

La construction du réel

Donc, psycho-motricité, affectivité et, en troisième lieu, construction du réel et de l'intelligence — tout le champ exploré par les travaux de Piaget. Comment l'enfant construit le réel, comment il assimile le monde, en particulier comment il passe d'un monde composé d'objets permanents et juxtaposés à un univers

organisé dans l'espace et dans le temps, obéissant à la causalité sous forme de relations entre les choses, c'est un problème qu'on connaît bien au niveau de la relations de l'enfant et de la lecture — dans les livres où toutes les descriptions rencontrent une connaissance du temps et de l'espace qui n'est absolument pas celle de l'adulte. Le champ spatial d'un enfant jeune est très réduit, son champ historique encore plus ; il met sur le même plan la deuxième guerre mondiale et Cléopâtre : c'est le passé. On fait actuellement des études à ce sujet. Dans l'école traditionnelle, l'Histoire n'était que de petites histoires, sur Jeanne d'Arc ou Vercingétorix, que l'enfant avait beaucoup de peine à mettre en perspective ; il étalait cela dans le passé et sa grand-mère datait de Louis XIV.

Il est beaucoup plus important, pour faire connaître le temps, de partir avec l'enfant de l'époque où il vit pour remonter par récurrence vers le passé plus lointain. De même, sur le plan de l'espace, le faire partir de son milieu. Un enfant de six ans, du niveau du cours préparatoire, se situe dans sa classe, sa maison, son quartier, mais pas du tout dans sa ville, ni dans sa région ; l'espace, pour lui, est un peu un domaine magique. Tous les contes aux mondes enchantés lui sont accessibles puisque l'espace qui l'entoure en participe déjà. Il en est de même du domaine de la télévision, d'autant qu'il lui apparaît très aplati.

A ceci s'ajoutent un certain nombre de faits qu'ont étudiés les psychanalystes, aussi bien que les disciples de Piaget. D'abord, la pensée enfantine est animiste et anthropomorphiste, c'est-à-dire que tout vit et que tout est à l'image de la vie humaine. C'est tellement vrai que nos métaphores les plus usées pour décrire la nature (le soleil « se couche », la nuit « tombe », le jour « se lève », le « lit » de la rivière) lui sont des réalités. A l'école maternelle, l'enfant qui dit à sa maîtresse : « Le soleil se couche, il a mis son pyjama rouge » enrichit une métaphore originelle — pour nous une métaphore morte — de cet animisme qui le caractérise. La pensée de l'enfant est réaliste : tout ce qu'il voit est vrai ; il parvient difficilement à l'objectivité, et surtout à la mise en perspective. Francis Jeanson, faisant état dans un article récent de son expérience d'animation culturelle, disait : « Au fond, toute culture consiste à mettre en perspective. » J'en suis de plus en plus persuadé, et en particulier au niveau de l'enfant.

La pensée de l'enfant est une pensée magique ; on le saisit très bien lorsqu'on étudie son langage, qui est magique comme celui de certains poètes. Nommer, pour lui, implique l'existence, et le jeu, en particulier, est très révélateur à cet égard. Quand Eluard écrit, dans son fameux poème « Liberté » : « Et par le pouvoir d'un mot, je recommence ma vie... Je suis né pour te comprendre, pour te nommer, Liberté... Sur mes cahiers d'écolier, j'écris ton nom... », c'est en nommant qu'il fait exister ce qui n'existait pas, ainsi, pendant l'occupation, l'idée de la liberté. Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de différences ; elles sont considérables entre l'expérience poétique et celle de l'enfant, mais la pensée magique joue un rôle très important, spécialement pour la lecture, où « dire », c'est « faire ». Le livre a sur l'enfant des pouvoirs qu'il a parfois sur l'adulte, bien qu'une certaine distanciation, vis-à-vis de ce qu'on lit, les relativise. En fait, nous avons tous le souvenir de lectures enfantines où les « mots » étaient, pour parodier Foucault, des « choses » effectivement.

Les comportements sociaux

De la construction du réel, passons au double rapport de l'enfant et des autres. Pendant ses premières années, l'enfant vit ce que l'on appelle l'âge égocentrique, c'est-à-dire que non seulement le monde est à l'image de la vie, mais tout est ramené à lui. La socialisation, la constitution de ce qu'Alain appelait le « peuple enfant », les relations sociales au niveau de l'enfant, sont extrêmement difficiles à établir. Dès la crèche, dès l'école maternelle, dans la section des petits, les institutrices savent qu'il faut six mois à l'enfant pour sortir de son isolement, pour que la relation socialisée s'établisse ; il est alors très important de lui faire saisir l'existence de l'autre, mais sans violer son intimité et son égocentrisme. Or, l'intérêt de la lecture, c'est précisément qu'elle est un plaisir solitaire, mais qui ne va pas sans socialisation. Il s'agit donc de proposer à l'enfant des livres qui l'isolent sans pour autant lui faire oublier qu'il n'est pas seul.

Le docteur Diatkine, qui s'occupe de psychanalyse enfantine, a mis au point, pour des enfants vraiment isolés, des psychodrames non traumatisants pour leur faire vivre des situations de relations sociales. Et, en un sens, c'est ce que font

les maîtresses d'écoles maternelles, auxquelles je rends publiquement hommage car, dans la majorité des cas, elles font un travail extraordinaire dans des conditions impossibles.

Je voudrais insister, enfin, sur un trait qui recouvre tous ceux-là. Wallon l'a très bien décrit, en montrant que la culture de l'enfant est, en quelque sorte, toujours fabulation, c'est-à-dire que, de très bonne heure, l'enfant joue son personnage, fabule, consciemment ou non. Les relations d'un enfant et de ses parents sont des comédies, avec tout ce que cela peut représenter à la fois de solide et de dangereux. Il est dangereux qu'un adulte joue le rôle de l'adulte par rapport à l'enfant, mais il faut quand même qu'il soit l'adulte. Trop de livres pour enfants bêtifient, précisément, dans la mesure où l'on veut faire oublier que c'est un adulte qui parle. Or l'enfant sait très bien que l'adulte qui joue à l'enfant fait de l'infantilisme — au niveau de la poésie, c'est extraordinaire ; on a réussi à monter pour des petits des récitals de faux poèmes pour les enfants qui les font bien rire : « O la terrible nuit pour les petits oiseaux », ou bien « Les chats trempent leur langue rose au bord des soucoupes de lait », etc.

Ceci va me permettre de passer à ce qu'on pourrait appeler les instruments de la culture. J'examinerai trois éléments : le langage, le graphisme, le jeu.

Les instruments de la culture : le langage

D'abord, il faut bien distinguer, et les linguistes nous ont appris à le faire, que le « langage » désigne tout instrument de communication : il y a un langage gestuel, un langage par la langue, un langage par le cri, un langage du silence, un langage du corps. Je m'occuperai essentiellement du langage articulé, ou, si vous voulez, de la langue, qui a une forme parlée et une forme écrite. Or, il faut bien se situer à ces deux niveaux puisque, avant que les enfants sachent lire, on peut avoir une action auprès d'eux au niveau du conte, de la transmission orale.

Si l'on examine le langage, on constate d'abord l'importance considérable de la période qui va de la naissance à deux ans, et surtout de la première année. Les bébés gazouillent, c'est l'âge dit du « gazouillis articulatoire », où l'enfant s'enchant des sons qu'il produit, et il y a une espèce de plaisir musculaire, une jouissance physique, que certaines poésies retrouvent en fait et que la culture et l'éducation tuent. On constate dans les crèches où il y a trop peu de personnes pour s'occuper des enfants que cette période de gazouillis n'existe pas et que des enfants de six mois sont silencieux. Ces enfants ont des handicaps qui vont les conditionner pour la vie.

Tous les psychologues et psychanalystes disent : l'essentiel se joue pendant la première année. Cela vaut aussi, dans une certaine mesure, pour la relation familiale. Je veux dire que la mère « genitrice », la mère protectrice, est souvent celle qui n'a pas été en symbiose avec son enfant pendant sa première année de vie. On sait que la naissance est vraiment un traumatisme : l'enfant passe d'un milieu clos, enfermé, chaud à un milieu ouvert, spatial, froid, et la mère qui vit d'abord constamment avec son enfant peut se permettre, lorsque celui-ci grandit, de ne plus être la superprotectrice qu'elle devient, au contraire, si elle n'a pas été, les premiers mois, une même chair avec son enfant. Cela pose des problèmes qui ne sont pas seulement psychologiques, mais économiques, politiques, des problèmes de soins et d'occupation de la petite enfance pour les mères qui travaillent. C'est une dimension qu'on ne saurait négliger sans passer pour de purs esprits...

Au niveau de la verbalisation, il se produit toutes sortes de phénomènes. Il faut souligner d'abord l'influence considérable du milieu. Qui croit encore qu'il faille bêtifier pour apprendre à parler à un enfant ? Mais il est inutile de jouer les censeurs, comme ce père reprenant son enfant parce qu'il disait « pépé » au lieu de « grand-père ». L'enfant qui découvre le langage est bien plus compliqué que les ordinateurs IBM les plus perfectionnés ; il se passe en lui des choses fabuleuses que d'ailleurs on connaît mal, tant sur le plan linguistique que sur le plan psychologique. Il n'y a pas qu'un phénomène d'imitation ; l'enfant pénètre dans un système très complexe qui est la structure de la langue.

Trop d'enseignants disent : « Mais ces enfants ne parlent pas », c'est-à-dire « ils ne savent pas parler ». En fait, tout enfant a un système linguistique ; on connaît des cas de mutité presque totale, mais les enfants qui parlent par onomatopées, ou par mots isolés, ont déjà un système verbal très complexe. Tout le problème

est d'éviter que l'enfant parle en fonction des modèles qu'on lui impose, et de laisser se développer autant que possible cette expression verbale sauvage. A partir de là seulement, l'éducateur et les parents devront faire comprendre à l'enfant que la communication passe mieux, dans telle ou telle situation, selon qu'on emploie tel ou tel registre. Cette notion de registre de langue devrait d'ailleurs être approfondie, en particulier sur le plan des livres pour enfants. Le malheur de l'école, j'y reviendrai, c'est d'avoir créé la langue scolaire ; il ne devrait pas davantage exister une langue du livre pour enfants, uniformisée. C'est très sensible à travers les traductions : tout est passé au rouleau compresseur, le même langage sans écart est utilisé dans tous les cas.

Et puis, lorsqu'il découvre le langage, l'enfant a une période de recul ; ce qu'il peut exprimer avec des gestes, il va falloir chercher des mots pour le dire et, comme il a un vocabulaire relativement restreint, il va utiliser des métaphores, ou bien revenir au geste. C'est ce qu'il fait par exemple quand on lui demande de décrire l'éclair. Ceci implique une relation éducative qui tienne compte à la fois de la libération nécessaire de l'enfant, du déblocage et en même temps du fait que toute communication linguistique est fonction des milieux dans lesquels elle s'effectue.

La lecture

Autre question, si importante qu'il faudrait lui consacrer une étude spéciale : qu'est-ce que la lecture pour un enfant ? Vous me direz : on le sait et c'est simple. Pourtant, au bout d'un certain nombre d'années, je ne sais toujours pas ce que c'est. Je connais la lecture, depuis l'apprentissage jusqu'à mon travail avec des étudiants, c'est-à-dire l'analyse complète de textes littéraires. Ce qui se passe dans cette relation est si compliqué qu'il est impossible de le décrire rapidement, en particulier au niveau de l'apprentissage de la lecture.

Dans la commission que préside Pierre Emmanuel, et depuis longtemps à l'I.N.R.D.P. (*), dans les recherches que les uns et les autres nous faisons, nous pensons indispensable de dire — même si les parents protestent — que plus on apprend lentement à lire, mieux on sait lire et mieux on sait lire longtemps. La fameuse querelle entre méthode globale et méthode analytique ne signifie rien du tout. Dans tout apprentissage de la lecture, il y a des moments de globalisation et des moments d'analyse. Ce qu'on sait, c'est que plus l'apprentissage est lent, plus la lecture est fixée, plus vous formez des lecteurs.

Des statistiques seraient indispensables et l'on commence à en faire. Vous savez que 90 % des Français apprennent à peu près à lire, mais qu'à vingt ans, beaucoup ont déjà abandonné. Robert Escarpit l'a montré dans une enquête sur des conscrits. Il y a déculturation et désapprentissage de la lecture. On dit que l'apprentissage devrait s'articuler sur trois ans, au cours de la sixième à la septième année et la fixation des mécanismes s'opérer pendant la première année du cours élémentaire ; ceci s'accompagnant de méthodes de lecture naturelle, c'est-à-dire l'enfant s'intéressant dès le départ à ce qu'il lit, ayant une certaine curiosité, le désir de déchiffrer.

Je pense qu'il faut mettre très tôt l'objet livre à la portée des enfants qui ne savent pas lire, ne serait-ce que pour le feuilleter. Qui ne feuillette pas ne sait pas lire, qui ne connaît pas le poids physique d'un livre, son organisation, ne lira jamais. Or je me demande s'il n'est pas très important de faire apparaître très tôt quelques mots de texte pour éveiller une sorte de désir de savoir. C'est pourquoi il ne faut pas multiplier trop longtemps les albums sans texte ; je me fonde là-dessus sur une expérience de l'apprentissage même de la lecture.

Quant à ce qui se passe dans l'esprit de l'enfant qui lit, effectivement l'école a une responsabilité : quand on obligeait tous les élèves d'une classe à lire à haute voix le même texte insipide, on les dégoûtait à jamais de la lecture. Il est possible d'agir sur ce plan-là.

Il est évident que le rôle du milieu verbal dans ce domaine est considérable, ainsi que la responsabilité de la famille. On dit toujours qu'il y a une relation entre les milieux socio-économiques et les milieux socio-culturels ; en fait, les milieux vivants à cet égard sont ceux où l'on parle à l'enfant. Il existe des milieux silen-

cieux, aussi bien dans la bourgeoisie que dans les classes populaires (et qu'est-ce que cela veut dire, les « classes populaires » ? — disons chez les gens qui ne sont pas des bourgeois). Certains enfants de parents aisés ne parlent, comme on dit, qu'aux bonnes espagnoles et vivent dans un silence total. Or, les milieux dans lesquels on parle aux enfants font des enfants que favorisent les méthodes nouvelles de pédagogie. Je m'explique. Si vous faites une pédagogie qui repose essentiellement sur le texte libre et sur la libre expression à des enfants qui ont l'habitude de s'exprimer chez eux, ils n'auront aucune difficulté dans ces classes nouvelles, où ils brilleront plus que les autres. Tout le problème pédagogique consiste à aider d'abord ceux qui n'ont qu'un milieu verbal pauvre. Et je suppose qu'il en est de même dans les bibliothèques.

J'ajouterai que l'approche du livre devrait être associée à la création du texte par l'enfant lui-même. Je ne pense pas qu'il faille dire : l'enfant est un poète, un créateur spontané. On confond trop facilement création et créativité, qui ne sont pas du tout la même chose. Ceci dit, l'enfant qui fabrique un conte ou un petit roman — comme j'en vois faire tant dans les écoles — a vis-à-vis du livre à la fois plus et moins de respect ou un respect plus fondé. Il faut par cette voie désacraliser le livre et l'écrivain : un livre se fabrique, il s'écrit, par un homme comme les autres qui raconte des histoires.

Le graphisme

En ce qui concerne le graphisme — j'exclus naturellement l'écriture en tant que telle —, le dessin joue un rôle fondamental ; c'est, comme dit un psychologue, un portrait dans un miroir : l'enfant qui dessine se représente et l'on a étudié toutes les étapes de ce développement. Les illustrateurs de livres pour enfants n'ont pas toujours assez réfléchi à ces données psychologiques.

La première phase est celle dite du réalisme fortuit, c'est-à-dire que l'enfant fait une forme par hasard et dit : « Tiens, c'est ça. » Puis il essaie d'imiter et c'est le réalisme manqué. Il y a aussi ce qu'on appelle le réalisme intellectuel, notion très importante ; l'enfant dessine non ce qu'il voit, mais ce qu'il sait de l'objet. Certains artistes et des peintres qu'on dit naïfs, mais qui le sont par une sorte de reconquête de leur enfance, ont de ces points de vue. Et puis il y a le réalisme visuel, qui consiste à dessiner les choses d'un point de vue unique, si l'on prend « point de vue » au sens propre du terme.

Malheureusement, cela disparaît plus tard — d'ailleurs il se passe pour le langage la même chose que pour le dessin —, disons au moment où l'on apprend la perspective. Quelque chose se bloque. Il faut dire aussi que, si les adolescents ne dessinent plus, c'est qu'il n'y a pas de professeurs de dessin dans les lycées. Pas plus que de professeurs de musique, tout cela étant jugé accessoire. C'est un des scandales de notre école ; les enfants sont livrés à eux-mêmes sur ce plan-là et regrettent l'école maternelle où l'on pouvait écrire sur les murs avec des crayons feutre.

Le jeu

Le troisième élément serait le jeu. C'est un instrument d'exploration du monde, c'est l'imaginaire vécu, la relation bachelardienne avec les quatre éléments naturels. Freinet a très bien montré que l'enfant qui joue ne s'oppose pas à l'enfant qui travaille et que, dans le jeu, toutes sortes d'activités intellectuelles entrent en ligne de compte.

On peut évoquer ici la fameuse querelle des mathématiques modernes que l'actuelle vulgarisation pédagogique a complètement déformée. En fait, il n'y a pas de mathématiques nouvelles, mais une nouvelle manière de considérer l'objet mathématique, notamment de faire découvrir les réalités sous forme de jeu mathématique, chacun découvrant son propre cheminement. Ce qu'il faut dire aux parents, souvent mal à l'aise parce que leurs enfants passent d'un professeur qui fait la mathématique moderne à un autre qui n'en fait point, c'est qu'on prépare ainsi beaucoup mieux les enfants à saisir l'intérêt de l'univers mathématique pour comprendre le monde d'aujourd'hui. Et très longtemps ce sera un jeu, un jeu sérieux comme peuvent l'être les échecs.

Donc, importance de la première année. Importance de la deuxième année dans la mesure où c'est la conquête de la marche, par conséquent du monde extérieur, et la première rencontre du langage. Il y a une première crise à trois ans, lorsque l'enfant découvre à la fois son « ego », son moi, et le monde extérieur. Il y a également une crise à six ans : c'est l'émergence de la pensée abstraite, comme le dit Wallon, et en même temps l'école — qui pour d'autres commence plus tôt avec l'école maternelle. C'est-à-dire qu'il y a une convergence réductrice dans une certaine mesure. C'est l'époque aussi où toutes les relations parentales s'approfondissent, en particulier au niveau du complexe d'Œdipe et d'un certain nombre d'autres traits que la psychanalyse a montrés. Puis, à dix ans, vous avez un enfant équilibré.

En fait, l'espèce d'état asexué des enfants de dix ans, et particulièrement des garçons, fait trop souvent oublier aux parents que l'essentiel n'est pas fait et que la période de l'adolescence reste à vivre. Or, si tout se joue dans la première enfance sur beaucoup de plans, on sait que le niveau intellectuel définitif de l'être est fixé à quinze ans. Je n'insiste pas sur les crises affectives qui ont été largement décrites ; disons simplement que la crise d'opposition aux parents est nécessaire, saine, et pas obligatoirement tragique. Je connais bien le cas d'enfants qui sont devenus adultes sans adolescence ; c'est le cas de nombreux autodidactes qui sont passés, à cause de la guerre ou d'autres circonstances, de l'enfance à l'âge d'homme. Ils ont très souvent avec leurs parents des relations dramatiques parce que cette dialectique de l'opposition au père ou à la mère n'a pas eu lieu.

Quant à la démission de la famille, des éducateurs qui disent : « Laissons faire ces chers petits », elle va trop dans le sens de l'enfant, ou pas assez si l'on veut. L'éducateur qui ne considère pas la personne de l'enfant et de l'adolescent comme le partenaire d'une dialectique nécessaire démissionne tout autant. Je connais des cas où Mai 68 a été la grande période de la vie familiale ; et cela devient merveilleux parce que tout est possible. Mais il ne faut pas trop chercher à faire « l'adulte qui comprend les jeunes », alors qu'en réalité on les comprend mal. C'est important aussi en ce qui concerne la littérature ; je suis persuadé qu'au niveau du livre pour enfants et pour adolescents, on ne tient pas compte de cette dialectique qui est inscrite dans la nature — et que les Grecs avaient très bien comprise ; il est vrai qu'ils ne s'occupaient que des enfants de la « bonne société ».

Les apports culturels : les milieux

J'ai essayé de décrire un terrain. Voyons maintenant les apports culturels. Il faudrait examiner, spécifiquement, chacun des milieux qui agissent sur l'enfant. Le premier est naturellement la famille ; dans la culture d'un enfant interviennent le père, la mère, leur condition sociale, leur métier, puis les ascendants. On trouve à ce propos des témoignages chez les écrivains — par exemple, pour Stendhal, le personnage culturel, c'est son grand-père. L'absence des parents, leur disparition, le divorce, etc., sont toujours très graves. Il faudrait distinguer aussi le cas de l'enfant unique et les relations avec les frères et sœurs.

Il y a un rythme de la vie familiale qui implique un certain type de culture. Comment se passe la semaine ? Les enfants s'ennuient-ils le dimanche ? Dans une école maternelle de la périphérie urbaine du Mans, les maîtresses disent : « Le lundi matin, la moitié de la classe dort parce qu'on a regardé tous les films de la télévision, sur les genoux de papa et maman. » Problème également de l'enfant en vacances, des colonies de vacances.

On annonce la mort de la famille telle que nous la connaissons ; mais les expériences communautaires qu'on a pu observer reconstituent des familles, avec tous les problèmes que cela pose. Je ne dis pas que la morale familiale reste inchangée, et la sagesse des nations, etc., mais il y a un milieu de vie qui appartient à nos sociétés. Il existe d'autres types de relations, en Amérique du Sud par exemple, dans les kibboutz israéliens également, mais, en fait, on retrouve toujours les relations affectives entre l'enfant et les adultes qui sont autour de lui. Il y a une espèce de ligne d'équilibre à suivre entre l'enfant couvé et l'enfant abandonné.

Un élément très important du milieu est la maison. Bachelard, dans un merveilleux livre, « La poétique de l'espace », a raconté la maison, la chambre, les coins, les vieilles demeures biscornues, celles où l'on peut rêver. Les enfants d'aujourd'hui, élevés dans des immeubles, ne savent pas ce que c'est, mais le dessous de la table, c'est important, les rideaux derrière lesquels on se cache, enfin toutes sortes de dimensions que les Anglais ont reconstituées, souvent, dans leurs écoles à coins et recoins. J'aime bien les bibliothèques dans les greniers.

Et puis on constate des choses étonnantes. L'autre jour, dans une école, le concierge ramasse quelques feuilles dans la cour et allume un feu ; aussitôt, tous les enfants se précipitent aux fenêtres : les deux tiers n'avaient jamais vu de feu. D'autres, à vingt kilomètres d'une forêt, n'y étaient jamais allés ; ils dessinaient des arbres comme des poteaux avec trois feuilles ; on a organisé une expédition, avec un ingénieur des Eaux et Forêts, pour emmener des cars d'enfants dans les bois. Ailleurs, aux environs du Havre, certains élèves n'avaient jamais mis les pieds dans la mer. Ce sont des choses qu'il faut savoir.

Alors, ces enfants, qui n'avaient jamais vu le feu, ont décrit le feu, ont parlé du feu, lui ont parlé ; ils l'ont dessiné ; ils ont appris un poème d'Eluard : « Je fis un feu pour être son ami... » C'est-à-dire que le feu était devenu une réalité culturelle ; car la culture, c'est cela aussi ; qui n'a jamais vu un feu de bois n'est pas cultivé. Bachelard disait à un journaliste qui l'interviewait : « Jeune homme, savez-vous faire le coq au vin, bien choisir un fromage ? Sinon, comment voulez-vous interviewer un philosophe ? » Effectivement, la culture commence là aussi. Dans certaines écoles maternelles, des institutrices admirables de patience reconstituent la vie, la cuisine, les recettes, etc. et c'est très important.

Au-delà, vous avez l'espace, le jardin — ou l'« espace vert » qu'on en a fait. Le village, le quartier, les petites villes, les grandes villes, donnent des enfants différents et des lecteurs différents. Les enfants qui vivent à la campagne sont parfois plus défavorisés encore que ceux des villes parce qu'ils ne prennent même pas conscience qu'ils vivent à la campagne ; mais ils sont peut-être plus disponibles. Au contraire, le milieu rue, la rue comme un livre, qui bouge, avec la publicité, les affiches, les lumières, les commerces, ceux où on va, ceux où l'on ne va jamais, les super-marchés, les grands magasins, tout cela peut devenir un objet d'angoisse, mais aussi un objet de féerie.

Actuellement, dans les zones rurales, il y a toute une culture du ramassage scolaire. Certains enfants passent plus d'une heure en car pour aller au CES ou à l'école la plus proche ; on part à telle heure, dans le brouillard, un copain monte, puis un autre ; on arrive en retard à l'école, tant mieux, ou tant pis... Pour d'autres, c'est une fête de prendre le train, parce que la voiture de papa est devenue une sorte de prison, où les enfants d'ailleurs assistent aux disputes des parents. Cela fait partie d'une certaine culture moderne (voir « Les petits enfants du siècle » de Christiane Rochefort).

Les milieux d'apprentissage

J'ai évoqué les crèches, les garderies. Ce qu'il faut dire et proclamer partout, c'est que l'école maternelle est une nécessité absolue, une revendication essentielle. Il est scandaleux que certaines institutrices aient encore des classes de quarante-cinq à cinquante enfants. On sait qu'on ne travaille bien qu'avec de petits groupes et que le problème de l'école maternelle se situe entre le jeu exclusivement distractif et la scolarisation prématurée ; où bien on travaille trop et trop tôt, ou bien on ne travaille pas assez. En fait il y a toutes sortes de préapprentissage très lents et cela devrait être vrai jusqu'à l'Université : une école de la patience, de la lenteur. Je rêve d'une pédagogie du silence, qui malheureusement est très défaillante sur le plan corporel, parce que les institutrices n'y sont pas toujours préparées.

Au niveau de l'école élémentaire, j'évoquerai trois points : la tradition, les méthodes nouvelles et ce qu'on peut en penser. C'est, là encore, une fausse querelle et mieux vaut un bon instituteur traditionnel qu'un moderniste à tout prix qui ne maîtrise pas son affaire. Au fond, tout dépend de la vitalité du bonhomme, qui découvre lui-même, dans une certaine mesure, ses méthodes. Ce qui était grave, dans les écoles traditionnelles que je caricature, c'est qu'on se contentait de donner les instruments de la culture. M. Thiers disait : « Ça leur suffit bien, après ils deviennent dangereux. » Et puis tout était orienté autour de ce que

Bourdieu appelle la « reproduction » ; on donnait à l'enfant des modèles à reproduire. Ainsi, pour l'apprentissage de la grammaire : on part de l'exemple, on déduit la règle et on l'applique.

Une bonne partie de la transmission culturelle se faisait ainsi à l'école, qui était trop souvent culture du savoir et de la mémoire. (Soit dit en passant, je crois qu'il y a une culture nécessaire de la mémoire ; lire, c'est aussi avoir de la mémoire.) Tout était fondé sur la relation de l'adulte qui savait et de l'enfant qui ne savait pas. Or, l'adulte ne sait pas grand-chose, l'enfant sait parfois ce que l'adulte ignore et réciproquement ; tout n'est pas si simple.

On a dégoûté de la lecture des générations d'enfants. Lisez l'enquête de Kahès, « Les ouvriers français et la culture », publiée par l'Institut du Travail de Strasbourg : « Que vous rappelez-vous de vos lectures d'enfant ? — ... La Fontaine, Victor Hugo... et ils nous ont fait suer... » C'est terrible, d'abord pour La Fontaine et Victor Hugo, mais tout simplement parce que ces gens avaient des souvenirs horribles des séances de lecture.

Depuis longtemps, des pionniers ont essayé de faire quelque chose, Freinet entre autres, sans avoir toujours été bien suivis et bien compris. On dit : l'enfant doit être maître de son apprentissage et de sa démarche ; il faut partir de ce qu'on appelle les formes d'expression libre, tant à l'oral qu'à l'écrit ; il ne s'agit pas d'apprendre l'histoire ou la géographie, mais de découvrir le milieu, sur le plan du temps et sur le plan de l'espace ; il ne s'agit pas de vivre dans un univers où le maître représente l'autorité, les élèves les sujets ; il s'agit de passer de la coopérative à ce que certains appellent aujourd'hui l'autogestion.

Il faut faire très attention car ceci peut conduire à infantiliser l'enfant, dans la mesure où on le laisse vivre dans son monde. Or, il est important aussi que l'adulte propose des choses que l'enfant ne peut pas découvrir tout seul. Cela paraît évident. Il y a une dialectique entre la libération et la rigueur, entre l'imaginaire et la rationalité, entre la provocation et l'écoute de l'enfant. Plus on écoute les enfants, plus on est capable de réagir, de la classe ouverte sur la vie à la classe lieu où l'on travaille. Tout cela est essentiel et met en jeu l'avenir même de nos enfants.

D'une part, il faut former des maîtres et on les forme mal : un peu ceux de l'enseignement élémentaire, pas du tout ceux du second degré — vous pouvez passer l'agrégation sans avoir jamais fait de pédagogie, à part le stage... Deuxièmement, et c'est votre problème aussi dans les bibliothèques, tant que l'on n'aura pas compris qu'il faut modifier les architectures scolaires, on n'aura rien fait (l'expérience de Grenoble prouve que cela ne coûte pas plus cher que les CES modèles qu'on bâtit actuellement). On construit des CES sans prévoir de salle pour une bibliothèque. Le petit casier où l'on range des bouquins à couverture grise que personne ne lit n'est pas tout à fait une caricature ; il existe encore.

Enfin n'oublions pas ceux qu'on dit irrécupérables, les élèves des classes de transition, des classes pratiques, des collèges d'enseignement technique ; une population passionnante, dont on se dit qu'après tout on pourrait faire de bons manœuvres légers adaptables à toutes sortes de situations... Et c'est ce qui arrive, sachons-le bien.

Le problème de l'enseignement secondaire est un peu le même, mais beaucoup plus compliqué. Un seul exemple, qui vous touche de près : la littérature. On la découpe en tranches de morceaux choisis et s'il n'y a pas de lecteurs, c'est parce qu'on n'a pas habitué les enfants à lire des livres entiers. A l'école primaire, je pourrais vous décrire des expériences où les enfants lisent des livres, en rendent compte aux autres, savent parcourir l'espace d'un livre. Mais Jean Hassenforder a mené des enquêtes auprès des candidats à l'agrégation : beaucoup ne lisent des auteurs que ce qui risque de sortir à l'examen.

Je crois que l'avenir, même si l'on doit se mettre à dos les fabricants de manuels scolaires, c'est : des bibliothèques, ou l'accès aux bibliothèques, des lectures d'œuvres, et des textes polycopiés, car on ne travaille bien sur un texte qu'en crayonnant beaucoup. C'est là un point très important, de même que l'apprentissage de la lecture de toutes les formes de message, bande dessinée, roman-photos, etc.

Quelle est la situation des médias dans la vie culturelle ? Là, j'exclus toute considération sociologique et je vous renvoie à une revue peu connue, « Télévision et éducation », dont le n° 28 est consacré à l'une des rares enquêtes faites sur l'enfance devant la télévision. Les enfants naissent devant des postes de télévision et y demeurent. Je sais bien qu'il y a des exceptions, mais aux Etats-Unis, les gens ont souvent un récepteur dans chaque pièce ; New York a le choix entre douze ou treize chaînes — bientôt dix-huit — et à Montréal les chaînes canadiennes s'ajoutent aux américaines. C'est-à-dire qu'on peut regarder la télévision jour et nuit, vingt-quatre heures sur vingt-quatre. L'enfant écoute aussi la radio et la transistorisation est un phénomène culturel, mais il reste moins important. Il ne faut pas minimiser l'influence de la télévision sur la culture enfantine, mais, d'autre part, il ne faut pas l'exagérer non plus car elle est réelle, mais pas aussi directe qu'on l'imagine. Les enfants regardent la télévision « à plat », comme beaucoup d'adultes d'ailleurs. Le drame, c'est qu'on passe d'une mauvaise émission de variétés à une émission culturelle (que les enfants pourraient voir si elle était programmée moins tard) et, telle est cette espèce de fascination qu'on regarde tout cela de la même façon.

L'enfant réagit après coup ; la télévision ayant une influence très diffuse, il se fait une imprégnation au niveau de l'inconscient. Deux exemples caractéristiques : beaucoup de jeunes téléspectateurs écrivent « axion » au lieu d'« action », à cause d'une marque de lessive. Le français est une très belle langue dans la mesure où l'on respecte l'accent tonique, qui tombe sur la dernière syllabe du groupe accentué et donne à la phrase sa mélodie particulière ; or, on ne sait pourquoi, les speakers ont pris l'habitude de déplacer l'accent tonique, ce qui produit un ton haché, que les enfants imitent sans s'en rendre compte. Au niveau du vocabulaire, ils adoptent un certain nombre de mots, empruntés aux commentaires sportifs en particulier.

En ce qui concerne les émissions pour enfants, excepté celles de Claude Santelli, que les adultes regardent d'ailleurs — et dont la réalisation rencontre bien des obstacles —, on tombe, il faut le dire, dans l'infantilisme immoral ; les programmes du mercredi après-midi, notamment, sont scandaleux : ces jeux, cette vedettisation, et l'utilisation de l'enfant comme support publicitaire. Comme il n'y a rien pour eux, les enfants regardent les émissions pour adultes — les parents n'étant pas maîtres de la télévision. Ainsi se produisent des influences diffuses. Chose curieuse, un enfant a beaucoup de peine à suivre un récit sur le petit écran, et pour des raisons que les psychologues connaissent bien : en général, il ne lit pas longtemps une histoire suivie.

Et puis nos censeurs n'interviennent pas toujours où il le faudrait ; on ne met jamais le carré blanc sur les actualités qui montrent érotisme ou violence ; je ne dis pas qu'il faut mettre les enfants en couveuse et leur cacher la guerre du Vietnam ; mais il s'agit moins de cela que d'une sorte d'attention morbide aux faits divers. En revanche, un western peut être très bien, le tragique n'étant pas obligatoirement la violence. La série « Au théâtre ce soir », qui n'a jamais de carré blanc, présente des pièces d'une constante obscénité, pleine de sous-entendus, ce qui est très grave pour l'enfant ; alors que d'autres émissions, pourtant saines et naturelles, portent le fameux carré parce que l'enfant « ne doit pas voir cela » ! Ne nous voilons pas la face. Il y a, de la part des enseignants, des éducateurs et des parents, tout un effort à faire pour apprendre ce qu'est le langage de ces médias.

Reste le problème des disques, des transistors, de la chanson, des variétés. Je me rappelle une expérience faite avec des élèves de collèges techniques, des adolescentes de milieu ouvrier qui toutes dévoraient « Mademoiselle Age tendre ». Une analyse très serrée a été faite à partir de ce magazine, spécialement conçu pour cette clientèle, qui a très peu d'argent. On y donne la parole aux vedettes, qui d'ailleurs ne parlent jamais d'elles-mêmes, mais de ce qu'on imagine qu'elles sont. Je sais bien que les adolescents rêvent à cela et c'est peut-être un moyen de passer à autre chose ; il faut éviter les censures trop brutales dans ce domaine. Nous avons animé il y a quelques années tout un collège d'enseignement technique à partir de textes du poète américain Ginsberg sur la moto. Après tout, si la moto fait rêver les jeunes, pourquoi pas ? Ce ne sont pas obliga-

toirement des « anges noirs » ; restent inquiétantes les prouesses qu'ils peuvent faire pour trouver l'argent, les dettes énormes où ils s'engagent, dans des milieux pourtant peu fortunés.

En fait, tous les media constituent un apport culturel important, mais cela ne veut pas dire qu'ils vont remplacer, du jour au lendemain, le livre et la lecture. Les Américains eux-mêmes reviennent des théories de MacLuhan ; aux Etats-Unis, au Canada, dans tous les pays surdéveloppés, on observe un retour à certaines sources. Pourtant, effectivement, on n'a pas le droit d'ignorer ces media. Les enseignants qui se vantent de n'avoir pas la télévision ont peut-être raison sur le plan de leur propre tranquillité, de leur culture personnelle ; mais, quant à leur métier, ils ont tort. Il y a toujours un enfant, le matin à l'école, pour poser la question : « Vous avez vu l'émission, hier soir ? » Et l'on peut partir de là pour faire toutes sortes de choses. C'est indispensable. De même qu'il serait aberrant de vouloir détruire les ordinateurs parce qu'ils vont faire le malheur des hommes ; il faut apprendre à s'en servir, pour les utiliser autrement. Mais ce sont là des lieux communs.

Je voudrais rapidement conclure, en disant que je n'ai pas répondu à la question posée, parce qu'il n'y a pas de réponse, ou, du moins, pas une réponse. L'analyse que j'ai tentée devrait permettre de déterminer dans quel champ culturel notre action se situe. Je crois qu'il faut tenir compte de la psychologie, des différents états du développement enfantin, des retards de l'école et des efforts qui sont faits. Il est indispensable, pour votre vie professionnelle, que vous soyez informés, de très près, de ce qui se fait dans les écoles.

D'autre part, la dialectique essentielle, me semble-t-il, serait la suivante : il faut que l'enfant construise le réel, apprenne à rationaliser, à maîtriser l'univers ; mais il est non moins nécessaire qu'il ait le sens du sensible, de l'imaginaire, de façon qu'il garde l'esprit d'enfance dans son âge d'homme. Un homme qui ne sait pas retrouver son enfance est un homme malheureux, comme celui qui n'a pas eu d'enfance, ou d'adolescence. Les grands poètes sont des adultes qui sont revenus à leur état d'enfance, ayant, disait Baudelaire, « les moyens virils de l'exprimer », ce qui est tout un programme. En fait, il n'y a pas d'opposition entre le monde, dit « matérialiste », où nous vivons et le monde de l'imaginaire, entre le monde de la science et celui des poètes. J'ai cité Bachelard tout à l'heure, qui est un contemporain vraiment capital dans la mesure où il a su assumer les deux. Il importe de ne pas mélanger les deux données : les mots font rêver, mais c'est à partir des mots que l'on peut raisonner.

A ce prix seulement, et j'insiste là-dessus, l'enfant conquerra sa propre culture. Car il la fera lui-même. Tout ce que peut l'adulte, et l'éducation, c'est l'aider à conquérir son autonomie, sa personnalité propre, sa culture originale, qui est une culture du moi et des autres ; qui fait entre la personne et les autres une dichotomie trop profonde échoue à coup sûr.

Dans ce formidable environnement, nous sommes tous plus ou moins aliénés, mais, si chacun conquiert sa propre autonomie culturelle dans la société des hommes, on pourra, sinon réduire cette aliénation, du moins avoir vis-à-vis d'elle une certaine distance critique.

Ce qui compte dans votre métier et dans le livre, c'est que le décodage des plaisirs de la lecture se fasse dans une espèce de continuité, de lenteur, de solitude partagée. Je crois que lire c'est à la fois être lucide et être emporté ; aussi est-ce capital dans la vie.

Je terminerai par un mot de René Char auquel je pense toujours à propos des enfants : « La terre qui reçoit la graine est triste. La graine qui va tout risquer est heureuse. » La culture d'un enfant, quand il l'assume, c'est toujours un risque ; nous devrions faire en sorte que ce soit un risque heureux. Les gens qui ne sont pas inquiets ne font pas de bons éducateurs, mais ceux qui sont angoissés et se suicident parce qu'ils n'ont pu rénover la pédagogie sont des malades. En fait, nous sommes en face d'un risque calculé.

G. Jean

Bibliographie des ouvrages cités

Alain : **Propos sur l'éducation**, Presses universitaires de France.

Bachelard : **La poétique de l'espace**. Presses universitaires de France.

Benveniste : **Problèmes de linguistique générale**, Gallimard.

Bourdieu : **La reproduction**, Editions de Minuit.

Chombart de Lauwe : **Un monde autre, l'enfance**, Payot.

Commission de réforme de l'enseignement du français - Texte d'orientation, I.N.R.D.P., Mémoires et documents scolaires (en vente au SEVPEN, 13, rue du Four, 75006 Paris et dans les Centres régionaux et départementaux de recherche et de documentation pédagogiques). Cette Commission est présidée par Pierre Emmanuel.

Diatkine : **La psychanalyse précoce**, Presses universitaires de France.

Escarpit, Guillemot, Robine : **Le livre et le conscrit**, Paris, Cercle de la librairie, 1966.

Freinet : **Pour l'école du peuple**, et Elise Freinet : **Naissance d'une pédagogie populaire**, Maspero.

Hassenforder : Il ne semble pas que les enquêtes auxquelles Georges Jean fait allusion aient été publiées. Les études de Jean Hassenforder sur la lecture ont fait l'objet de nombreux articles dans les Cahiers pédagogiques, Le Courrier de la recherche pédagogique, L'Education, Education et bibliothèques, Education et développement, Lecture et bibliothèques, Recherches pédagogiques, etc.

Jeanson : « Devenir citoyen », Le Nouvel Observateur, n° 411, 25 sept. 1972, Courrier.

Kaës : « Les ouvriers français et la culture », enquête de l'Institut du Travail, Université de Strasbourg. Voir aussi « Les ouvriers et la culture », in **Affrontements** n° 22, janvier 1963.

Lorenz : **L'agression**, Flammarion.

Mac Luhan : **La galaxie Gutenberg**, Maine.

Maison : **Les enfants sauvages**, 10/18.

Piaget : **Psychologie de l'enfant**, Que sais-je, et nombreux ouvrages chez Delachaux et Niestlé, aux Presses universitaires de France et, en format de poche, chez Denoël-Gonthier, coll. Médiations.

Rochefort : **Les petits enfants du siècle**, Livre de poche.

Sartre : **Les mots**, **Le mur** (L'enfance d'un chef), **L'idiot de la famille** (sur Flaubert), Gallimard.

Soriano : **Les contes de Perrault**, Gallimard.

Télévision et éducation, n° 28, janvier 1972, Peuple et Culture, 27, rue Cassette, 75006 Paris.

Wallon : **L'évolution psychologique de l'enfant**, Colin, et autres ouvrages aux Presses universitaires de France.

Zazzo : Les ouvrages sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent ont paru chez Delachaux et Niestlé, Colin, et aux Presses universitaires de France.