

la place du livre dans le développement de l'enfant

par Colette Chiland
Professeur à l'Université de Paris V
Conférences de la Joie par les livres
Cycle 1978-1979.

Avant de commencer je lève les yeux vers mon auditoire et je vois que les bibliothécaires d'enfants, comme les psychologues auxquelles j'ai l'habitude d'enseigner, sont majoritairement des femmes. Il est aisé d'en deviner la raison : les bibliothécaires sont sans doute modestement payés. Pourquoi les hommes qui écrivent et impriment les livres ne s'intéresseraient-ils pas à leur lecture ? Mais la féminisation d'une profession, quelle qu'en soit la cause, a des conséquences multiples. Ce sera un thème de réflexion pour un autre jour.

Naguère Eve Malmquist¹ — ne vous y méprenez pas, Eve est un homme, vous savez la prudence qu'il faut avoir avec les prénoms étrangers et les prénoms ambigus — étonna par son initiative de compter le nombre de livres présents dans la famille et de le mettre en relation avec l'apprentissage de la lecture par les enfants. Et pourtant au-dessous d'une centaine de livres, c'est, en pays développé, l'indication d'un milieu culturel pauvre. Il n'est pas exclu, bien entendu, qu'un enfant y apprenne aisément à lire. Mais statistiquement les difficultés d'apprentissage y seront significativement plus nombreuses. Il y a une très grande différence entre l'enfant qui naît entouré de livres et l'enfant qui naît dans un désert de livres. Pour le dernier le livre interviendra comme "livre de classe" et c'est tout dire. Pour le premier le livre intervient bien avant l'apprentissage de la lecture. L'enfant regarde sur les genoux

de ses parents, puis seul, des livres avec des images à propos desquelles on lui raconte des histoires et il fait des commentaires à sa façon. Il redemande la lecture de ses histoires préférées et proteste si l'on change un mot. Il y a aussi les livres et le journal de ses parents dont il s'empare et il déclare : "Je lis", dans un faire-semblant plein de sérieux.

Au moment d'apprendre à lire, une inégalité très profonde s'est constituée entre ces deux groupes d'enfants. Derrière l'intérêt pour les livres, il y a deux managements différents du langage oral. Chez les uns on parle dans le contexte de la situation, des actions en cours : mouche ton nez, mange ta soupe, ouvre la porte, etc. Chez les autres on parle "pour rien", gratuitement ; le langage du récit parle d'histoires au passé : "il était une fois" (mais quand sont-elles arrivées ?) et introduit un vocabulaire tout autre, une syntaxe complexe, une réflexion sur les formulations, bref une attitude métalinguistique. Les enfants posent des questions sur les irrégularités de la langue, réfléchissent sur la structure de la langue.

Dans une perspective autre, Stéphane Ehrlich² et ses collaborateurs ont étudié le lexique des enfants et montré la richesse plus grande du vocabulaire catégoriel chez les enfants des classes socio-culturellement favorisées. Or l'école valorise ce type de vocabulaire. Ainsi un enfant au collège écrit une rédaction sur le thème "une promenade en forêt". La famille part dans le camion du père ; le camion tombe en panne ; et l'enfant

1. *Factors related to reading disabilities in the first grade of the elementary school.* Stockholm, Almqvist et Wiksell, 1958.

2. Ehrlich (S.), Bramaud du Boucheron (G.), Florin (A.) : *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire.* Paris. P.U.F., 1978.

décrit avec minutie la réparation, les pièces démontées et remontées en des termes peut-être ignorés du professeur. C'est la partie centrale de son devoir et le professeur écrit : hors du sujet. Il attendait probablement que l'enfant spéculât sur la pureté de l'air, le plaisir esthétique, voire la défense écologique... Il est probable que nous tenons là une des causes de l'échec scolaire des enfants des classes défavorisées. Il faudrait à l'école s'appuyer sur leur langage avec ses particularités propres qui peuvent comporter des richesses et non pas seulement des carences (cf. la distinction faite par Basil Bernstein³ entre code restreint et code élaboré).

Le mouvement d'opinion actuel où ensemble des ministres, des enseignants, des parents poussent vers un apprentissage de la lecture plus tôt commencé aggrave les problèmes. Il existe des pays où l'on a réduit au plus bas chiffre les difficultés de l'apprentissage de la lecture ; par exemple la Suède, 5%, et E. Malmquist a dit au Colloque de Tours⁴ qu'on espérait atteindre 1% ; or la Suède, entre autres précautions pédagogiques, ne fait commencer l'apprentissage de la lecture qu'à l'âge de sept ans.

Avant d'aborder l'apprentissage systématique de la lecture, il faut, pour ces enfants qui ne l'ont pas eu à la maison, développer un intérêt pour le livre et la langue du livre. Ce n'est pas du temps perdu, c'est un temps préliminaire indispensable, dans un registre autre que les "prérequis" sur lesquels on a beaucoup insisté à l'école maternelle : les petites pièces d'habiletés perceptives et motrices diverses ne se mettant jamais en place pour permettre un bon apprentissage de la lecture sans cet intérêt pour cet objet culturel bien particulier qu'est la langue écrite et l'écriture.

Pour aimer lire, pour lire des livres, être *lecteur*, il faut d'abord savoir lire, déchiffrer avec aisance et correctement, être *liseur*, selon la distinction introduite au Colloque

de Tours⁴. Certes, il arrive qu'un enfant dont la lecture est très fautive comprenne le sens de ce qu'il lit mieux qu'on ne l'imaginerait à l'entendre lire et aime lire ; c'est le cas rare. Tous les bons liseurs ne sont pas des lecteurs, mais c'est généralement parmi eux que se recrutent les lecteurs.

Le lecteur lit des livres. Environnés de langage écrit, nous lisons constamment dans la rue, le métro, le nom des rues et des stations, les slogans publicitaires, etc. Nous lisons des journaux et les enfants (de 7 à 77 ans !) lisent des illustrés, des bandes dessinées. Dans la bande dessinée, le texte est second par rapport à l'image, et souvent écrit en majuscules, ce qui accroît la difficulté de lecture pour l'enfant.

Lire un livre est différent. Je ne le dis pas pour qu'on empêche les enfants de lire des illustrés et des bandes dessinées. Je dis souvent aux parents que le bon Dieu a inventé les bandes dessinées et la télévision pour mettre à leur disposition un nouveau moyen de punir les enfants ; quand ils ont de l'humour, ils comprennent. Dans le livre, même s'il y a des images, c'est le texte qui est premier, à la différence de l'illustré, un texte qui s'éloigne de l'actualité, à la différence du journal. La langue du récit y prévaut sur la langue de l'action, sauf dans certains dialogues ; c'est le règne du code élaboré, du bon usage de la langue française. Si la syntaxe est fautive, la morphologie métamorphosée, c'est dans une subtile intentionnalité : pour se délecter avec *La vie devant soi* d'Émile Ajar, il faut maîtriser la langue.

Le livre est un texte dont nous sommes l'illustrateur qui fait jaillir les images, le réalisateur qui fait évoluer les personnages sur la scène du théâtre intérieur. Grande est souvent notre déception quand nous voyons au théâtre ou au cinéma le livre que nous avons lu ; nous ne retrouvons ni la voix, ni le visage des personnages, ni le climat de l'action. Dans son flou, dans son imprécision, ses remaniements, notre mise

3. *Langage et classes sociales*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1975.

4. *Lecture et pédagogie*. Actes du Colloque international de Tours. Année internationale du Livre 1972. Centre Régional de Documentation Pédagogique d'Orléans, 1973.

en scène nous exprimait, traduisait notre rencontre avec l'auteur. Je ne minimise pas l'intérêt de la pièce ou du film tiré d'un livre, ce qu'ils apportent au spectateur, qu'ils transforment parfois en lecteur. Ce que je veux montrer, c'est que, pour aimer lire, il faut avoir une richesse fantasmatique, un pouvoir de dramatisation, de représentation, un théâtre intérieur.

Le lecteur, enfant ou adulte, doit être capable de prêter sa vie intérieure aux personnages pour, dans un second temps, être enrichi par eux. Le livre apporte une expérience de vie que nous n'avons pas. Il y a probablement un âge du roman. Même si l'on ne cesse pas de lire des romans, on en lit généralement moins et on les lit autrement quand on vieillit. L'enfant, l'adolescent, le jeune adulte cherchent, à travers l'expérience racontée de ce qu'ils n'ont pas vécu, la clef de leurs problèmes sentimentaux, amoureux, sexuels. La dimension de l'imaginaire, où tout est possible, fait que le roman parle plus aux jeunes; souvent les biographies et l'histoire l'emportent plus tard. Le dictionnaire, où les jeunes vont chercher réponse à leur curiosité, ne répond pas avec ses schémas anatomiques à la question: Qu'est-ce que l'amour? Que font une fille et un garçon ensemble? Le dictionnaire ou les livres d'éducation sexuelle donnent l'information, les romans contribuent à l'éducation sentimentale. Plus tard le lecteur a son expérience personnelle et, s'il s'intéresse aux "variations imaginaires", le plaisir du texte prend une plus grande place. Hormis quelques-uns, très doués pour la littérature, nous avons tous souffert quand au lycée on nous a demandé de disserter sur le style des auteurs au programme; aujourd'hui ce que nous dirions ne satisferait peut-être pas nos correcteurs, mais nous aurions quelque chose à dire sur ce qui nous plaît et nous déplaît, retient notre attention à des titres divers.

Sans vie fantasmatique (rêves et rêveries), et sans un intérêt pour cette vie fantasmatique, on ne peut prendre plaisir à cet acte austère qu'est la lecture, acte austère et solitaire. Pour lire, il faut être seul, même en présence de quelqu'un⁵; il faut se tenir tranquille et pourtant être actif.

Il faut être suffisamment bien avec l'autre pour être bien avec soi-même sans vérifier constamment que l'autre continue d'exister et d'être à disposition. Il faut être capable d'une activité intérieure sans actions effectives et sans agitation.

Un certain nombre d'enfants qui ont des difficultés pour apprendre à lire sont des enfants en proie à une agitation incessante. On leur a donné des noms divers depuis l'enfant turbulent de Wallon (1925) jusqu'à l'enfant hyperkinétique de la littérature anglosaxonne contemporaine en passant par l'enfant instable, l'enfant hyperactif, etc. C'est l'enfant qui ne peut rester assis sans remuer les jambes, qui bouge sans arrêt, se lève sans permission, est sous la table au moment où le professeur cherche sa figure pour lui poser une question, qui fait tomber sa règle ou sa gomme... C'est d'ailleurs lui, qui a un tel besoin de dépense gestuelle, qu'on retrouve privé de récréation parce qu'il a perturbé la classe... (le bon Dieu a aussi inventé les récréations et l'instituteur laïc continue de croire au bon Dieu en 1979!). Cet enfant agit ou plutôt s'agit au lieu de mettre en scène, en représentations, en fantasmes. Ce mode de fonctionnement est beaucoup plus déterminant dans l'organisation de ses difficultés qu'un déficit perceptif ponctuel lié à une lésion cérébrale minime ou à un dysfonctionnement cérébral minime hypothétique, et il donne lieu à un renforcement par les punitions. Il est un des médiateurs entre les difficultés d'apprentissage de la lecture et le milieu socio-culturel défavorisé, corrélation dont Debray-Ritzen nie l'existence pourtant évidente. En effet, le même enfant qui a un espace de jeu restreint dans un appartement surencombré, a une mère peu disponible et peu préparée à "perdre son temps" avec lui, à gazouiller, parler sous forme de jeu, raconter des histoires, etc. Arrivant à l'école parlant mal et avec l'agitation comme seul mode de décharge (du même coup il est sale), il n'exerce pas une séduction évidente sur son institutrice.

5. Cf. D.W. Winnicott: "La capacité d'être seul", 1958. In *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969.

Même s'il est devenu liseur, cet enfant a peu de goût à lire. Ses émotions, il les décharge en se roulant par terre, en tapant sur le voisin et non en reprenant le scénario de ce qui s'est passé pour se raconter l'histoire autrement. C'est souvent ainsi qu'après un spectacle angoissant nous tentons de maîtriser nos affects. Après un film avec suspense et violence, nous nous interrogeons : qu'a voulu dire l'auteur, est-ce qu'elle le tue, l'épouse ou en trouve un autre ? Quand les adolescents font une bêtise, volent une moto ou une auto, c'est souvent immédiatement après une émission de télévision ou un film qui les a violemment mobilisés ; mais ils ne répètent pas nécessairement la bêtise du film. Longtemps membre de la Commission de Contrôle Cinématographique, j'ai été étonnée de la place accordée dans les discussions à l'exemplarité. Elle peut jouer un rôle après coup, mais bien moindre que la violence à répétition d'affects non maîtrisés, non élaborés mentalement par des adolescents qui depuis l'enfance ne savent vivre qu'au-dehors et non au-dedans.

Nécessitant un minimum de vie intérieure pour se développer, la lecture développera en retour cette vie intérieure et cette capacité de rester seul. Souvent les parents méconnaissent cette difficulté des enfants à rester seul et les parents croient bien faire en obligeant l'enfant à être seul en face de son travail scolaire. L'enfant ne peut lire avec plaisir que s'il établit une bonne relation avec ses objets internes, s'il n'a pas besoin qu'à chaque instant les objets externes viennent apporter un démenti à la menace par les objets internes. Il est probable que la lecture faite à l'enfant ou aux enfants en groupe favorise le passage du jeu ou de la conversation où l'on est en relation avec d'autres à cette activité solitaire. Et les bibliothécaires l'ont bien vu⁶. Il y a aussi la lecture que l'enfant fait aux autres. A niveau socio-professionnel des parents égal et à quotient intellectuel égal, j'ai souvent constaté que la réussite des enfants à devenir liseur, puis lecteur passait par des faits aussi simples qu'une mère demandant

à son enfant de lui faire la lecture pendant qu'elle était occupée à des tâches ménagères. On a souvent minimisé l'importance de la lecture à voix haute dans l'enseignement contemporain.

On perd son goût de la lecture quand on est déprimé, nos objets internes sont devenus de mauvais objets. Un ami, une conversation peuvent alors plus pour nous qu'un livre.

Avant de terminer j'aimerais poser une question qui pourra paraître paradoxale. J'aime la lecture, je vis entourée de livres, dès que j'ai appris à lire j'ai voulu enseigner la lecture à ceux des miens qui ne savaient pas lire. Mais *les livres ne peuvent-ils pas être maléfiques ?*

Mens sana in corpore sano : certains parents pensent qu'il n'est pas bon que l'enfant aime trop lire, soit plongé dans ses livres au lieu de pratiquer des sports. D'autres adultes pensent que l'enfant doit créer au lieu d'absorber les créations des autres. D'autres opposent le caractère formateur des activités en groupe à l'activité solitaire. Le livre ne favorise-t-il pas le repli sur soi et un développement excessif de la vie imaginaire aux dépens de l'insertion dans le réel et des échanges avec autrui ?

Plus profondément je parlerai du *mensonge de la culture*. Les œuvres de culture nous font croire des choses étranges ; que les bêtes parlent en est la moindre. Le héros romanesque a longtemps été dépourvu de besoins naturels. La passion est toute puissante ; l'héroïne romantique perd connaissance, devient folle et meurt quand elle est abandonnée ou trahie, tandis que nous devons, conscientes, assister à notre détresse et, vivantes, boire jusqu'à la lie notre désespoir. Où es-tu merveilleuse syncope, délivrance de la défaillance ?

Le livre, une éducation sentimentale ? Quelle éducation ! Ne pouvons-nous apprendre à vivre, aimer, surmonter nos douleurs, souffrir notre mortalité qu'à travers l'histoire des dieux immortels, les philtres que nous ne boirons pas, la mort romantique qui nous ignorera ?

Faut-il s'obstiner à apprendre à lire aux enfants qui ne le veulent pas ? Certains

6. Geneviève Patte : *Laissez-les lire*. Paris, Les Éditions Ouvrières, 1978.

collègues psychiatres répondent : non. Ils nous accusent de rendre psychopathes ces enfants. Deviennent-ils psychopathes en raison des exigences qu'on garde à leur égard ou le seraient-ils devenus de toute manière? Je pense à ce garçon dont la pathologie se manifesta d'abord par son refus d'apprendre à lire, refus obstiné non formulé, refus par l'échec à travers une apparente coopération dans les rééducations et autres traitements. Il refusa de la même manière la prise en considération des feux et des règles de la

circulation et il fonçait dans les carrefours, les yeux fermés sur sa mobylette, jusqu'à l'accident mortel.

Je souhaite qu'on apprenne à lire aux enfants (avec succès!) et qu'on leur donne des livres. Mais les livres en noir sur blanc disent le meilleur et le pire. Il faut un lecteur pour leur donner vie, en dehors même du cauchemar de *Fahrenheit 451*. Les livres disent notre âme et non les choses. Les choses disparaissent, le sens demeure tant qu'il y a un lecteur.

Colette Chiland

Notes de lecture

Janusz Korczak

Comment aimer un enfant
et *Le droit de l'enfant au respect*.

Laffont, coll. Réponses, 1978 et 1979.

L'année 1979, année internationale de l'enfance, a été dédiée par l'Unesco à Janusz Korczak, ce médecin, éducateur, écrivain polonais, pour le centenaire de sa naissance.

A cette occasion, deux de ses principaux ouvrages viennent de sortir chez Laffont (collection Réponses) : *Comment aimer un enfant*, écrit au front en 1915 puis réédité en 1929, et un deuxième volume qui regroupe *Le droit de l'enfant au respect* (1929), charte des droits de l'enfant, *Quand je redeviendrai petit* (1924), roman pour enfants et adultes, enfin son *Journal du ghetto* écrit entre mai et août 1942, jusqu'à son arrestation par les Allemands.

Korczak est vraiment quelqu'un d'inclassable. En effet, ces ouvrages mêlent inextricablement l'étude scientifique, le reportage, le roman pour enfants, pour adultes, la poésie. Ce qui unifie tout cela cependant, c'est une connaissance intime, profonde, de l'enfant, une passion de lutter par tous les moyens pour le respect des droits des enfants. C'est aussi d'être le plus simple, le plus direct, le plus concret possible. Aucun appareil théorique éblouissant, aucun terme pédant et obscur si à la mode aujourd'hui et qui font obstacle à la lecture du non initié.

C'est parce qu'il a, pendant plus de quarante ans, eu un contact quotidien avec les enfants qu'il nous parle d'eux, qu'il se fait leur porte-parole. Chez lui la pratique prime la théorie. Aucun dogmatisme, pas de théorie brillante, mais des notations fines, concrètes, chargées de vie et de sensibilité.

Dans *Comment aimer un enfant*, Korczak nous parle de la meilleure façon d'élever le nouveau né, mais il traite surtout de la vie collective des enfants dans les internats, les colonies de vacances, les orphelinats. A cette occasion il fait revivre la Maison de l'Orphelin qu'il dirigea jusqu'à sa mort, avec les réformes institutionnelles qu'il a introduites et qui en font une république des enfants et un apprentissage à l'autogestion, c'est-à-dire à la responsabilité (le tribunal animé par les enfants, grâce auquel ils apprenaient, pas toujours facilement, le sens de la justice et les règles de la vie collective).

Dans ce livre Korczak parle aussi des rapports entre éducateur et enfants, des punitions, vexations, des jeux des enfants, des différences filles-garçons, etc. Se dessine aussi une peinture dense de la condition enfantine qu'on retrouve à travers les deux ouvrages. Pour Korczak l'enfance est une condition sociale qu'il rapproche de celle de la femme entretenue : "Une comparaison douloureuse s'impose : celle d'une femme entretenue par un homme riche" (*Le droit de l'enfant au respect*, p. 27). "Petit, faible, pauvre, dépendant, il n'est qu'un citoyen potentiel. Il lui faut encore attendre pour exister vraiment" (id. p. 28).

Dans *Quand je redeviendrai petit*, l'auteur, grâce à un lutin, redevient un garçon de dix-treize ans et revit sa vie quotidienne, l'école, les jeux, l'amitié, une première émotion amoureuse, mais surtout les vexations et humiliations des adultes, l'injustice, la peur. A la fin du roman, écœuré, il demande à redevenir adulte.

On trouve ici l'étonnante capacité de Korczak à adopter le point de vue de l'enfant, à ressentir de l'intérieur les sentiments des enfants. Pour cela, comme dans tous ses ouvrages, il recourt autant au détail concret, quotidien, apparemment insignifiant pour l'adulte mais si