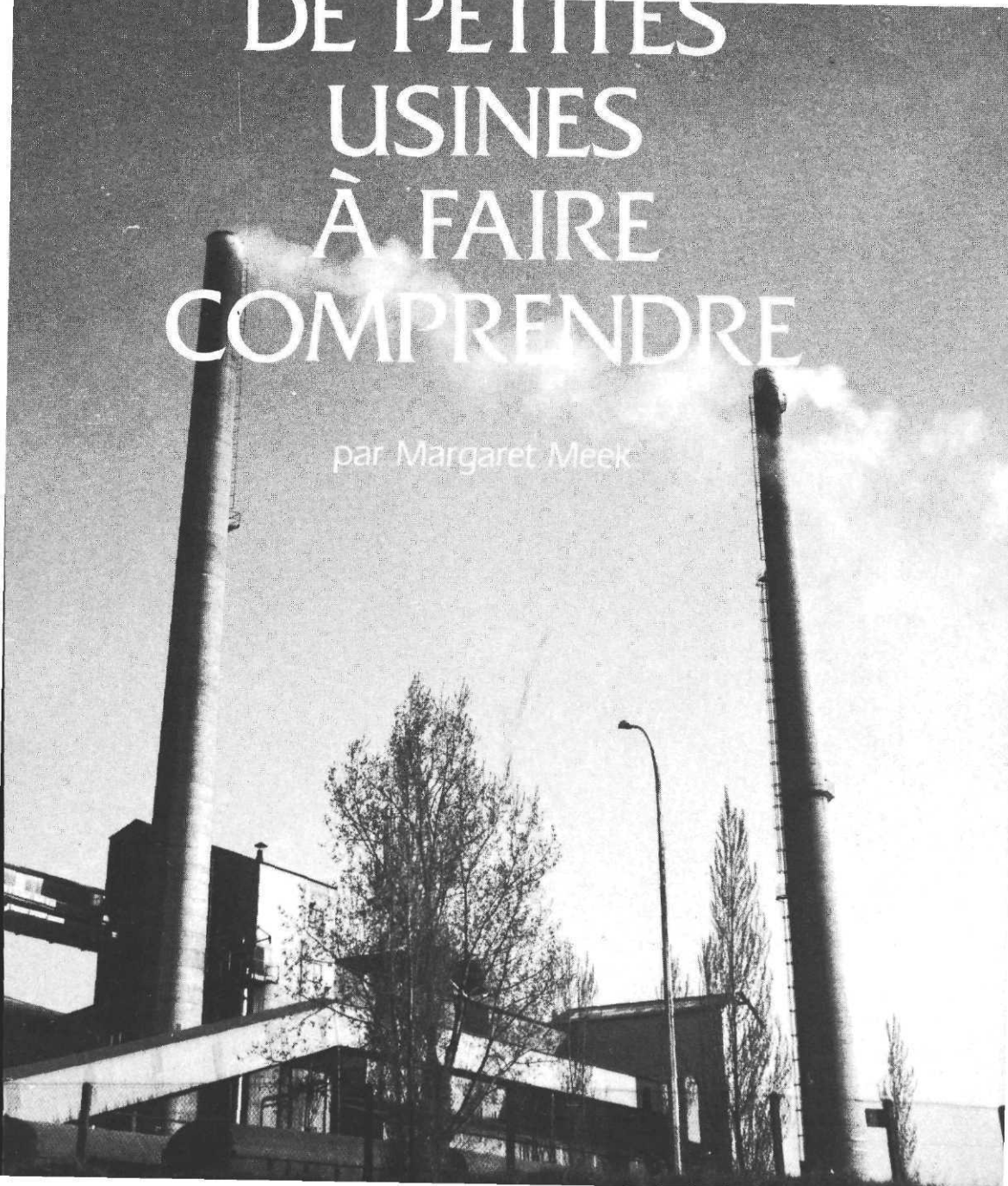


DE PETITES USINES À FAIRE COMPRENDRE

par Margaret Meek



Comment concilier les besoins de l'apprentissage et les exigences de la création littéraire, en prenant en compte l'état actuel de l'édition pour la jeunesse et les découvertes récentes sur les processus d'apprentissage de la lecture ? Le point de vue d'une critique.

Si la psychologie de la connaissance a beaucoup contribué à nous faire comprendre l'apprentissage de la lecture, elle n'explique ni comment les enfants deviennent lecteurs ni pourquoi, à l'époque de la télévision, ils ont toujours envie de lire. La linguistique et spécialement la psycho-linguistique nous éclairent sur la lecture comme processus de développement du langage, sans pour cela nous faire mieux comprendre comment l'enfant parvient à donner une signification au texte. Il y a encore là d'importants domaines négligés, le plus important étant celui de l'aptitude littéraire.

Grâce à l'expression orale, les enfants deviennent des êtres sociaux qui se parlent et apprennent ainsi à signifier au-delà de la grammaire, de la phonétique et de la sémantique d'une phrase. C'est ce que Dell Hymes appelle « l'aptitude à communiquer ». Si nous appliquons cette idée à la lecture, nous voyons comment les enfants découvrent peu à peu que le langage écrit est l'objet de différentes lectures auxquelles les auteurs invitent les lecteurs. Cette « aptitude littéraire » du lecteur s'acquiert dans une interaction avec l'auteur et le texte. C'est l'auteur qui propose les règles du jeu. L'expérience du lecteur, son attente vis-à-vis de l'acte de lecture découlent de ses interactions avec le texte. Les textes modernes que nous appelons littérature pour enfants jouent un rôle capital dans l'acquisition de ces « aptitudes littéraires ». [...]

L'importance du récit

Nous savons que l'habitude de conter, qui est universelle, n'est pas une forme primitive du discours, exprimant par des symboles des modes de pensée sommaires dépassés par les sociétés sophistiquées, mais bien une façon courante de structurer le monde dans notre univers mental. Dans tous les domaines de recherche les savants en sont arrivés à voir dans le récit « une source positive d'observation pour toutes les branches des sciences humaines et naturelles ». Le récit semble

reprendre son sens archaïque de « gnarus » et « gnosis » — mode de connaissance émergeant de l'action — connaissance enfouie non seulement dans les histoires que nous racontons à nos enfants ou pour passer le temps à nos heures de loisir, mais également dans les principes qui commandent nos existences. [...] Raconter est « un acte naturel de l'esprit » ; il « est là tout simplement, comme la vie elle-même, intentionnel, transhistorique, transculturel »... C'est une habitude que nous n'abandonnons jamais parce que, dit Ursula Leguin, anthropologue, écrivain de science-fiction pour adultes et d'histoires mythologiques pour les enfants, nous racontons des histoires pour « éviter de nous dissoudre dans ce qui nous entoure ».

Tandis qu'ils apprennent à aborder un univers apparemment sans limites les enfants, dès qu'ils commencent à parler, se représentent le monde en histoires. Les histoires orales sont également au centre de la culture de l'enfance. Grâce à celles qu'ils entendent ou disent, les enfants, bien avant d'aller à l'école, entrent en possession de données ethnographiques, du sens de l'occasionnel et du rituel, des niveaux de langage et prennent conscience des registres linguistiques, des mythologies et du pouvoir de la connaissance, dans le contexte culturel de leur famille et de leurs pairs. A travers les histoires ils apprennent ce qui compte sur le plan du bon sens courant et des systèmes de valeur. C'est l'expérience des autres que l'on y trouve sous une forme condensée (« Passer sous une échelle porte malheur », « Enfant brûlé craint le feu »). Ces formules sont pleines d'ambiguïté et de tension (« trop de précipitation ralentit la marche » ; « celui qui hésite est perdu »). Sous la sagesse qui prédomine dans les récits traditionnels se cache une incitation à la dépasser (« Et si je touchais le feu... ») qui est le récit du possible, le récit littéraire.

La forme de l'histoire a ses propres limites : à l'intérieur de ses frontières les événements répercutent à la fois signification et émotion. Le poète et romancier anglais Ted Hughes, dit que les histoires sont « de petites usines à faire comprendre ». Lorsque nous racontons des histoires aux enfants ils les imaginent dans la réalité, ce qui leur permet de la mettre d'autant mieux à l'épreuve. C'est le rôle que jouent les comptines, les contes populaires, les légendes et les mythes. A

un âge où ils ont peu de souvenirs, les enfants mettent en avant la mémoire de la tribu. En fin de compte, c'est à travers les histoires que les enfants découvrent le plaisir de déchiffrer le monde et, lorsque le texte est écrit, de le redécouvrir à satiété. Avec un livre à la main, le lecteur devient à la fois celui qui raconte et celui à qui on raconte.

La difficulté commence lorsque cette tendance humaine universelle, qui consiste à schématiser l'expérience en récit, est d'une part institutionnalisée, devenant partie du courant culturel traditionnel qui passe par l'apprentissage de la lecture, et d'autre part assimilée à la littérature enfantine.

Le point de vue de l'enfant

Les recherches les plus récentes sur les premières étapes de l'apprentissage de la lecture par les enfants ou sur les difficultés rencontrées par les adolescents corroborent ce que l'on sait déjà. Les enfants abordent la lecture selon des voies apprises auprès des adultes et dans la collectivité où ils jouent le rôle le plus important. (Bien entendu, ce pourrait être l'école.) Les descriptions les mieux documentées sur les débuts de la lecture proviennent des milieux où traditionnellement il y a interaction des parents avec les enfants et les livres, où l'apprentissage du langage oral est lié à des habitudes littéraires. Ceci confirme l'argumentation de Pierre Bourdieu : la transmission du capital culturel implique une série de pratiques qui permettent le passage des enfants de milieu bourgeois à un apprentissage basé sur l'accès aux textes.

Il existe des exceptions marquantes. L'exposé de Torrey, les lecteurs précoces de Clark, et les études de Welles à Bristol (très estimées en Angleterre), suggèrent qu'apprendre à lire n'est pas une activité totalement liée à l'appartenance à une classe. Les recherches de Heath, qui a suivi les changements du comportement survenus à la suite de l'introduction de la lecture de livres dans la vie d'une Noire au chômage ayant abandonné l'école, et mère de deux enfants d'âge préscolaire, confirment les théories de Welles. L'élève qui réussit est celui qui est maintenu dans une ambiance d'accès aux textes lorsque son groupe de soutien recherche des significations qui « deviennent plus

cohérentes au cours de longues conversations, spécialement si elles s'expriment dans un langage proche de celui des livres que les enfants sont sur le point de lire eux-mêmes ». Welles démontre que le point de vue de l'enfant sur l'apprentissage de la lecture dépend de l'expérience préscolaire qu'il a de l'accès aux textes, et qu'il ne s'agit pas seulement d'une préoccupation bourgeoise.

La plupart des recherches ethnographiques et sociolinguistiques abordent l'importance du récit pour expliquer que les enfants n'attendent pas tous la même chose des histoires qui sont dites « vraies ». Personne ne conteste l'universalité de l'expérience narrative et son extension grâce au cinéma et à la télévision. Dans divers groupes sociaux on trouve des variantes au rituel de « l'histoire pour s'endormir », devenu moins courant dans les familles bourgeoises où il est nécessaire d'encourager les parents à lire des livres sur l'aide à apporter aux enfants avant leur entrée à l'école. La situation s'est dégradée en ce sens que les « textes partagés » des récits destinés aux enfants qui ne vont pas à l'école, ceux qu'ils ont en commun, comme ce fut le cas dans le passé pour les histoires de l'Ancien Testament et du folklore universel, sont maintenant les feuilletons et les dessins animés qu'ils voient à la télévision. Il faudrait qu'apprendre à lire soit au moins aussi gratifiant, aussi divertissant, aussi accessible qu'un récit télévisé. En compensation, la télévision a apporté aux enfants une capacité accrue d'écoute, une nette augmentation de leur aptitude à créer des histoires à une voix, qui dépassent largement les constatations d'Applebee et Sutton-Smith. Nous avons des exemples d'enfants capables de raconter des histoires de plus de 2 000 mots en réponse à la demande « raconte-moi une histoire ».

La télévision intervient également sur la longueur des phrases que l'enfant est capable de former et sur l'intensité de son imaginaire grâce auquel il incarne auteur, narrateur et personnages. Dès l'âge de six ans, la plupart des enfants encouragés à raconter sont capables de structurer l'actualité en récits oraux prolongés. On trouve cette capacité également chez les illettrés de douze ans qui, lorsqu'on les incite à raconter, deviennent capables de lire les textes qu'on leur soumet, comme s'il s'agissait d'une présentation pour la télévision.

L'enfant voit-il dans l'apprentissage de la lecture un lien avec le plaisir que lui procuraient les histoires même si elles lui parvenaient par des intermédiaires, voit-il dans la fiction une menace ou un plaisir ? Beaucoup de choses dépendent de la réponse à ces questions.

Ceux qui « possèdent » déjà une littérature, de même qu'ils possèdent des jouets, comme un moyen de créer des mondes imaginaires, attendent de la lecture un accroissement de cette expérience. Ceux qui pensent que la lecture est un travail scolaire, détaché du plaisir des textes, confineront cette opération à l'école. La lecture ne deviendra donc pas un moyen d'appropriation, mais le moyen de parvenir à des fins qui ont peu à voir avec les livres tels que les « initiés » les connaissent, à savoir un univers où l'on existe et où l'on grandit.

Malheureusement, les manuels scolaires ne sont pas destinés à communiquer le plaisir du texte, et si les enfants ne l'ont jamais découvert grâce aux histoires avant d'aller à l'école, il n'est pas surprenant qu'ils restreignent l'exercice de leurs compétences narratives à la télévision. En Angleterre la télévision parle des livres pour enfants, mais cela ne remplace pas l'action de prendre un livre. Les enfants ont encore besoin de l'encouragement et de l'exemple des adultes pour découvrir ce qui se trouve pour eux entre les pages.

**« L'« aimez-moi »
qui est
dans toute écriture »**

La différence entre ce que nous appelons littérature — la littérature classique, la littérature populaire, la littérature pour enfants — et les autres textes, c'est que, lorsqu'il s'agit de littérature, la lecture est à la fois moyens et fins. Personne ne peut lire à votre place (même lorsque l'on vous fait la lecture, ce n'est pas la même chose) *A la recherche du temps perdu*, *Le Rouge et le Noir*, *Tristram Shandy*, *Middlemarch*, *Alice in Wonderland*, de la même façon que l'on peut vous lire une carte postale ou un horaire. Le lecteur se lance dans un texte littéraire comme dans une aventure. A surprises. Elles sont mêmes conçues pour faire tomber les barrières intimes de l'être.

La qualité de lecture à laquelle je souhaite que les enfants parviennent, je la décrirai en empruntant ces mots à Barthes : « La lecture est conductrice du Désir d'écrire ; ce n'est pas du tout que nous désirons forcément écrire *comme* l'auteur dont la lecture nous plaît ; ce que nous désirons, c'est seulement le désir que le scripteur a eu d'écrire ou encore : nous désirons le désir que l'auteur a eu du lecteur lorsqu'il écrivait ; nous désirons le *aimez-moi* qui est dans toute écriture... Dans cette perspective la lecture est véritablement une production, non plus d'images intérieures, de projections, de fantasmes, mais, à la lettre, de *travail*... Le lecteur ne décode pas ; il *sur-code*. »

Je suis persuadée que toute lecture spécialisée requiert une part de cette expérience et que la littérature enfantine en est la première véritable expérience, même lorsque le livre n'est pas nécessairement une histoire ou une œuvre excellente sur le plan littéraire. Dans son enfance le poète Auden a lu des livres sur les mines de plomb comme s'il s'agissait de poésie. Nombreux sont les enfants qui lisent des productions de qualité inférieure comme s'il s'agissait d'œuvres d'art. Ce sont des paradoxes qui troublent les adultes lorsqu'ils examinent la totalité de l'expérience que la lecture peut offrir aux enfants s'ils y découvrent un plaisir essentiel.

Pour l'enfant, la littérature ne connaît pas de frontières. Lorsque j'étais petite je ne savais pas que Charles Perrault était français, et je ne l'ai découvert que tardivement en ce qui concerne Jules Verne, Jean et Laurent de Brunhoff. Mes enfants ont fait leurs René Goscinny, René Guillot et Paul Berna. Il en est de la première littérature comme des histoires.

La littérature enfantine en langue anglaise a une longue histoire et, jusqu'à une date récente où elle a été miraculeusement enrichie par des textes venant de l'ex-Commonwealth et d'Amérique du nord, elle a fait preuve d'un provincialisme caractérisé. Elle démontre que les livres quels qu'ils soient, lorsqu'ils sont lus par les enfants, et plus spécialement ceux qu'ils relisent, deviennent des livres pour enfants. (*The Pilgrim's Progress*, *Robinson Crusoe*, *Gulliver's Travels* et les romans de Dickens en sont des exemples notoires). Au XIX^e siècle les prix de l'École du Dimanche ont aidé à sa diffusion générale ; de grands auteurs lui ont donné un statut de pleins droits.

De nos jours cette littérature est l'objet d'études critiques dans les universités, d'exposés sérieux et de débats sociologiques concernant ses genres, sa valeur, ses qualités artistiques. La production contemporaine se distingue largement des thèmes et des valeurs bourgeoises qui la marquaient à l'origine et l'orientent vers différents genres, y compris le pluralisme ethnique et d'autres composantes de la culture enfantine contemporaine.

De tous temps les livres pour enfants ont été inséparables des conditions dans lesquelles ils sont produits et distribués. Beatrix Potter finança la première édition de *Peter Rabbit* dont l'aventure débuta par une lettre à un enfant malade. *Alice* fut, à ses débuts, lu par un public restreint. Bien d'autres classiques furent écrits, comme ceux qui précèdent, à l'intention d'enfants ou de lecteurs qui existaient réellement. Stevenson écrivit *Treasure Island* pour son beau-fils et enchantait son père. Les critiques attachent trop peu d'importance à cette fusion avec un public lorsqu'ils discutent de la pertinence de l'opinion des enfants quant à savoir si les livres pour enfants sont de la littérature.

La littérature enfantine engendre des textes créateurs d'univers où peuvent pénétrer les enfants. De plus, l'auteur non seulement raconte une histoire pour répondre au besoin de connaître de l'enfant, mais y apporte également des raffinements qui tiennent compte de son expérience de lecture limitée et la font progresser. Un défi artistique se pose à l'auteur : partant de quelque chose d'aussi ancien que l'habitude de raconter, il doit créer, sur des structures de base, où même un enfant peut se reconnaître, une nouvelle façon de raconter et une initiation à la lecture contemporaine.

A partir de livres d'images sans texte, les enfants apprennent à inventer un récit. Si l'artiste est de la qualité de Shirley Hughes dans *Up and Up (Hop Ségolène)*, elle peut orienter le regard de ses lecteurs et créer le récit avec eux ; cependant, chaque lecteur se fabrique une version tout à fait personnelle de l'histoire grâce à l'abondance des détails dans l'illustration.

À l'âge de trois ans le jeune lecteur regarde les détails de l'image ; à quatre ans la farce est très claire. Que s'est-il passé pour qu'en un an la lecture change ?

Les textes ont aussi leurs secrets

Les artistes, les auteurs sérieux n'entreprennent pas d'enseigner la lecture. Ils offrent tout simplement aux enfants la totalité de ce qu'ils ressentent. Telle est la leçon d'*Alice*. C'est la leçon que les maîtres qui enseignent la lecture apprennent maintenant avec leurs élèves : la lecture progresse en compagnie d'auteurs qui croient au sens du récit chez les enfants, tacite mais étendu, y compris les récits inspirés par la sagesse populaire et ceux qui vont plus loin. Voici ce que dit Culler de romans aussi complexes que l'œuvre de Proust ; cela s'applique aussi bien aux histoires pour les enfants : « Dans une œuvre d'imagination on peut réunir à la fois une diversité de langages, de niveaux d'intérêts, de points de vue, qui seraient contradictoires dans un autre discours orienté vers des fins particulièrement empiriques. Le lecteur vient à bout de ces contradictions et devient, comme le dit Barthes, le héros des aventures de la culture ».

Ce qui nous manque, c'est un procédé permettant de suivre les étapes des progrès de l'enfant.

Au cours des années les enfants apprennent ces leçons par eux-mêmes. Ils rencontrent des catégories de personnages qu'ils ne connaissaient pas encore, et d'abord ceux des contes de fées. Dans des livres quelconques (par exemple ceux d'Enid Blyton), ils apprennent le fonctionnement du code herméneutique et affinent leur intuition en ce qui concerne la conclusion d'un récit. Ils découvrent leur propre apport créateur lorsque l'auteur passe du raconter au montrer. Le lecteur a besoin alors du dialogue de l'imagination pour mieux remplir les sous-entendus d'un texte dont les différentes couches ressemblent à celles d'un mille-feuilles. C'est à ce moment que les adultes commencent à dire que les livres sont « trop difficiles » parce qu'ils ne peuvent les réduire à un simple récit. Mais une partie de la complicité de l'auteur avec le lecteur consiste à suggérer que, comme dans les romans pour adultes, il y a des histoires à l'intérieur de l'histoire et que les textes ont aussi leurs secrets. Les bons écrivains pour les jeunes de maintenant font de ceux-ci des lecteurs de la

littérature contemporaine pour adultes. Ainsi Philippa Pearce, dont la technique est d'une simplicité trompeuse :

« Maman n'aimait pas les voisins, bien que nous n'en ayions réellement qu'un, Dick le Malpropre, puisque nous occupions la maison du bout de l'allée. Après lui il y avait les Macy.

« Dick vivait seul — on racontait qu'il avait eu une femme mais qu'elle s'était enfuie il y a des années ; maintenant il vivait comme il en avait envie, c'est-à-dire, disait Maman, comme un porc dans une porcherie. Une fois j'ai dit à Maman que je l'enviais et elle me gifla. »

(What the neighbours did)

Les adultes qui lisent des livres pour enfants s'attendent à un texte simple, à un récit sans problèmes, et il arrive que leurs critiques interfèrent avec la relation vivante établie entre un auteur doué et un lecteur qui n'a besoin généralement que d'une aide légère pour se mettre à lire le livre, pour accepter l'incertitude de la première page afin d'entrer dans l'histoire. William Mayne s'exprime de la façon suivante :

« C'était un ciel étrange pour une étrange journée. Alice Dyson ne le voyait pas de la voiture où on l'avait envoyée après trois minutes passées dans le presbytère de Sarrow, lorsqu'avec Maman elle y était allée pour accompagner Grand-Père en ville pour le déjeuner ».

Mais c'est dans cet ordre qu'Alice se relate les événements tandis qu'elle attend, méditant sur ses insuffisances. Le lecteur doit se mouvoir dans une durée qui est celle d'Alice, puis, tandis qu'Alice se met à rêver tout éveillée, hors du temps, alors que les rêves et les événements réels se mêlent.

Ultérieurement, tandis qu'ils s'accoutument à des textes plus longs, les jeunes lecteurs deviennent des initiés. Ils découvrent que les auteurs comptent sur leur connaissance d'autres livres ; ils font allusion à ce que les initiés lisent, à des citations de Shakespeare ou des poètes par exemple. Nombre de jeunes lecteurs ont des difficultés avec les trois premières pages de *Huckleberry Finn* ; ils ignorent que Mark Twain, comme R.L. Stevenson, a également les lecteurs adultes à

l'esprit, mais c'est ainsi que les lecteurs deviennent adultes en lecture.

Dans les livres pour adultes les structures sont dissimulées, implicites ; l'habileté de l'artiste est dans ce camouflage. Dans les livres pour les enfants les structures sont visibles, comme au Centre Pompidou. Au fur et à mesure que leurs compétences se développent, les jeunes lecteurs rencontrent des textes où les pistes d'une lecture réussie doivent être découvertes ou devinées. Les jeunes passent souvent aux livres pour adultes les moins exigeants, aux romans populaires par exemple, et abandonnent la lecture en tant que « travail ». Mais si quelqu'un les aide un peu ou s'ils suivent un auteur qui les a intrigués, ils découvrent de nouvelles satisfactions. Dans le livre d'Alan Garner, *Stone Book Quartet*, la simplicité apparente cache la légende et le mythe, et un art littéraire qui vaut bien les livres pour adultes. (Garner dit en parlant de ses écrits : « ce sont des oignons ». » Quand je lui ai dit que Barthes disait la même chose, il m'a déclaré qu'il n'avait jamais lu Barthes.)

Dans les livres pour enfants en langue anglaise, on ne se contente pas de célébrer l'enfant ; les adultes sont également mis en scène. Dans les récits des années 50 et 60, les auteurs avaient l'habitude de séparer les enfants et les parents afin que l'aventure soit centrée sur l'enfant. Dans les années 70 les adultes restent en scène en sorte que les enfants dans la littérature enfantine sont également subversifs et « exposent la conception dominante du littéraire » à la manière mise en avant par Blampain.

Cela est particulièrement vrai des récits télévisés mais un livre récent montre des enfants de huit ans créant leur propre texte, *The Tidy House*, sur les aspects les plus importants de leurs vies avec leurs parents. Notre interprétation de leurs perceptions a changé de façon significative ; en effet les enfants savent que la vie de leurs parents serait à la fois meilleure et pire s'ils n'avaient pas d'enfants pour les déranger — et nous en sommes conscients.

Walter Benjamin avait tort quand il déclarait que l'art de raconter une histoire était mort. Il est vivant et prospère dans les livres pour enfants et dans les histoires que les enfants racontent pour rejoindre celles qu'ils apprennent à lire. A mon avis de nombreux auteurs, désespérant de voir les adultes répondre à ce

qui est raisonnable, comptent sur l'imaginaire raisonnable des jeunes. Le livre le plus vigoureusement anti-nucléaire en Angleterre aujourd'hui, *When the wind blows*, est l'œuvre d'un artiste qui a révélé aux enfants le secret du Père Noël : il trouve très dur son travail de distribution de cadeaux.

La meilleure façon, et la plus importante, pour les enfants de parvenir à la compréhension des textes, y compris celle des textes documentaires, est la lecture soutenue, une lecture qui ait la même saveur que les histoires. C'est ainsi que leurs compétences linguistiques deviennent des compétences littéraires.

Collaboration entre critiques et enseignants

La tendance dans la recherche sur la lecture est de sortir le processus d'apprentissage de son contexte, de regarder les apprentis lecteurs comme des sujets épistémologiques plutôt que comme des lecteurs qui lisent pour des buts personnels. La tendance de la critique littéraire est de faire de « la bonne littérature » des travaux accessibles à une élite ou aux historiens de la littérature. Dans les livres pour enfants nous avons besoin de l'aide de lecteurs experts, non d'experts en lecture, afin de discerner les écrits qui favoriseront l'accès aux textes au sens le plus large, y compris sur le plan de la sensibilité.

Pour y parvenir nous avons besoin d'une nouvelle collaboration entre celui qui enseigne et celui qui apprend. Nous devons comprendre, je crois, que la lecture n'est pas la caractéristique première de l'accès aux textes ; c'est l'écriture. Le pouvoir, c'est celui qui compose les textes qui le possède. Les enfants ont besoin de bons modèles ; et les trouvent dans les premiers textes qu'ils rencontrent, dans les livres qui leur laissent la plus forte impression. Ils y découvrent que la littérature leur offre l'expérience virtuelle d'une expérience vécue, dans des mondes que les artistes créent pour eux et qu'ils apprennent à créer pour eux-mêmes. Les psychologues ne savent toujours pas comment les individus et les groupes créent leurs modèles de l'univers, la genèse de leurs connaissances et de leurs espoirs, bien que dans ce domaine ils aient avancé. Mais je reproche à l'heure actuelle à leurs

métaphores de manquer de la force esthétique que nous trouvons dans les sciences astronomique, biologique et physique.

Les critiques de littérature enfantine qui sont conscients, examinent les mondes alternatifs créés par les auteurs car ils comprennent que les enfants n'ont qu'une expérience limitée à laquelle se reporter. Dans le monde changeant de l'enfance nous sommes tenus de lier accès aux textes et littérature. Nous pouvons enseigner l'Histoire en classe, mais nous avons tout autant besoin des successeurs de Jules Verne et Lewis Carroll.

Frank Smith, qui a transformé le désespoir de nombreux maîtres enseignant la lecture, en un espoir de succès, dit : « J'entends souvent parler d'individus qui, dans les institutions éducatives et les autres, ont des difficultés à faire face à toutes les informations auxquelles ils sont soumis (sans parler de celles qu'ils ne comprennent pas), mais j'entends rarement quelqu'un se plaindre de la richesse et du plaisir que procure si abondamment le langage écrit, des possibilités d'élargir l'expérience du monde qui nous entoure et des univers publics et privés que nous nous bâtissons grâce à l'écrit. »

Ces univers, les écrivains les offrent aux enfants ; l'avantage d'un livre sur la télévision est clair et simple : on peut le lire quand on veut, le relire à son rythme, commencer par la fin, se l'approprier mais on ne saurait s'approprier un film de la même manière. Les enseignants savent cela. Seuls leurs préjugés pédagogiques à l'égard du plaisir leur font rejeter ce qui les aiderait. Ils estiment que la science est vraie et la fiction fautive ; cela les empêche d'encourager le dialogue imaginaire dont dépend également la science, car l'imagination leur paraît « fictive ». Les critiques se trouvent contre les enseignants et les auteurs pour enfants. Il faut qu'ils reviennent leur rôle afin d'être plus disponibles aux autres. ●

(Texte traduit par Jacqueline Michaud)