

NUMÉRO 1
1 9 7 2
TRIMESTRIEL



LA LITTÉRATURE ENFANTINE
ET JUVÉNILE

LES AMIS DE SÈVRES

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER...

————— JULES SUPERVIELLE —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES



COMITE D'HONNEUR

PRESIDENTE-FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

Inspectrice Générale Honoraire
de l'Instruction Publique

VICE-PRESIDENTS

Georges GOUGENHEIM

Professeur d'Université

Jacques QUIGNARD

Proviseur

BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

Inspecteur général de l'Instruction Publique

Directeur du C.I.E.P.

VICE-PRESIDENT : **Aimé JANICOT** agrégé de l'Uni-
versité.

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**, professeur de
Lettres.

Marcel HIGNETTE, agrégé de
l'Université.

TRESORIERE : **Renée LESCALIE**.

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**.

1, AVENUE LÉON-JOURNAULT - 92 - SÈVRES - TÉL. 027.08.00

MEMBRES BIENFAITEURS 30 F MEMBRES ADHÉRENTS 15 F C.C.P. PARIS 6959-99 - LES AMIS DE SÈVRES

LA LITTÉRATURE ENFANTINE ET JUVÉNILE

Sommaire

- 3 AVANT-PROPOS.
- 5 L'ENFANT D'AUJOURD'HUI DANS LE MONDE DES « MEDIA ». SITUATION DU LIVRE POUR ENFANTS, par André MAREUIL, professeur à l'Université de Sherbrooke (Canada).
- 11 LA PSYCHOLOGIE DU JEUNE LECTEUR, par Hélène GRATIOT-ALPHANDERY, professeur à l'Université de Paris.
- 17 QU'EST-CE QUE LE LIVRE POUR ENFANTS ? par Raoul DUBOIS (Ligue de l'Enseignement).
- 23 LES ENFANTS ET LEUR ACCES AUX LIVRES EN FRANCE, par Jean HASSENFÖRDER, Institut pédagogique national.
- 27 LES RECOMMANDATIONS D'UN COLLOQUE (Sèvres, mai 1971) :
— Commission n° 1 : L'accès au livre.
— Commission n° 2 : Livre, **media**, modèles.
— Commission n° 3 : Le livre dans la pédagogie moderne.
- 37 POUR FAVORISER L'ACCES AUX SOURCES DE DOCUMENTATION : LES ECOLES A AIRE OUVERTE, par Bertrand SCHWARTZ, conseiller technique au ministère de l'Education nationale.
- 43 UN « CAS PRINCEPS » : LE TELEMAQUE, DE FENELON, par Marc SORIANO, chargé de cours à l'école des Hautes Etudes.
- 47 BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE, par R. DUBOIS et André MAREUIL.
- 49 LA VIE DE SEVRES.

N° 1
LES AMIS DE SÈVRES
1972

AVANT-PROPOS

En 1970, la revue *Les Amis de Sèvres* a déjà consacré un numéro spécial à l'un des problèmes les plus actuels de notre enseignement : Communication et lecture. Voici maintenant un autre numéro sur un aspect de l'effort à mener, pour promouvoir, comme elle le mérite, la littérature enfantine et juvénile.

Car, à l'époque des media, ainsi que l'expose André MAREUIL, la situation du livre et même celle de l'illustré peuvent être compromises. L'ampleur des tirages ne doit pas faire illusion, au contraire, peut-être. L'imprimé se répand de façon presque inconsidérée : mais en même temps se développe une infra-lecture qui ne rappelle plus la lecture que par le balayage oculaire...

Mme Hélène GRATIOT-ALPHANDÉRY a bien voulu esquisser la psychologie de l'accès à la lecture — à la lecture vraie. Nous l'en remercions vivement.

Pouvait-on trouver connaisseurs plus qualifiés que Raoul DUBOIS, propagandiste bien connu, pour inventorier, dans son étendue, le concept de livre pour enfants ; que Jean HASSENFORDER, pour souligner les carences des bibliothèques françaises, si on les compare aux réalisations anglaises ou nord-américaines ?

En mai 1971, à la demande de quelques spécialistes, un colloque s'est tenu au C.I.E.P. sur ce thème de la littérature enfantine. C'est un premier pas. Il y en aura d'autres. On trouvera ici le compte rendu — l'appel, plutôt — des trois commissions de travail.

M. Bertrand SCHWARTZ, dont on sait les fonctions importantes rue de Grenelle, nous a apporté un article d'un grand intérêt. Il évoque en effet quelques-uns des moyens institutionnels utilisés en Amérique du Nord pour favoriser l'accès de l'enfant aux sources mêmes de la documentation. C'est la preuve que le livre pour enfants aura sa place dans la pédagogie de demain, une place majeure.

Notre étude se serait enrichie à comporter une étude historique de l'évolution du genre. A défaut, on trouvera ici quelques pages pénétrantes de Marc SORIANO sur Les Aventures de Télémaque, l'un des premiers livres intentionnellement écrits (au delà de son destinataire illustre) pour l'enfance en général. Marc SORIANO nous dit en quoi, malgré les apparences, Télémaque demeure un « livre de toujours ».

Enfin, une bibliographie, volontairement limitée, indiquera à nos lecteurs quels sont les livres à consulter en première urgence sur le problème.

Jean AUBA.

L'ENFANT D'AUJOURD'HUI DANS LE MONDE DES MEDIA

situation du livre pour enfants

La pédagogie contemporaine sort péniblement des voies du passé. Certes, les bonnes intentions ont été formulées (c'est déjà une étape) : démocratiser la culture, égaliser les chances, devenir « prospectif »... Dans la réalité, tout est bien difficile. Rien n'est facile, sans doute parce que notre époque connaît une **mutation** sans précédent. De nombreux articles ont évoqué les obstacles que pose la démocratisation de l'enseignement. L'école élémentaire doit prendre un « nouveau départ », afin de combler les déficiences linguistiques des élèves socialement défavorisés (1). Une large expérimentation a été menée, des moyens proposés. (Disons cependant tout de suite qu'à nos yeux une politique de l'utilisation du livre, de l'initiation aux techniques de la documentation, n'a pas été assez clairement définie. Nous y reviendrons.)

Notre époque se caractérise aussi par une série d'influences majeures, celles des **mass media**, dont la sociologie d'aujourd'hui entreprend d'inventorier les effets conditionnants. De telles influences sont particulièrement sensibles auprès de la jeunesse, en raison de sa disponibilité, de son goût pour la vie en mouvement. Georges Friedmann a montré le premier que l'apport scolaire a cessé d'être prépondérant : « Les connaissances, les valeurs de l'intelligence et de la sensibilité que le maître inculque à l'élève par la parole, le tableau noir, la lecture **ne sont plus qu'un îlot** au milieu des flots d'informations, d'appels, de sollicitations pressantes que jettent sur celui-ci, au sortir de la classe, le son et surtout l'image, par les affiches, le cinéma, la télévision, les bandes dessinées, la radio, la chanson... » (2). Quel professeur de lycée, quel instituteur même, contesteront ce diagnostic ? On connaît aussi les analyses que Marshall Mac Luhan a consacrées aux mécanismes d'action des **media**, en

(1) Cf. l'article de L. LEGRAND, *Les Amis de Sèvres*, n° 1, 1971.

(2) Articles parus dans *Le Monde* (8, 9, 12 et 13 janvier 1966). Ce thème de « l'Ecole parallèle » a fait l'objet d'un stage à Sèvres en janvier 1971. L'étude française la plus claire sur les effets des **mass media** reste celle d'Edgar MORIN, *L'Esprit du temps*, Grasset, 1962.

face desquels, dit-il cruellement, l'action éducative des professeurs apparaît « insignifiante » (3). Or, la réaction des professeurs n'a guère été jusque-là que protestation, indignation. Un psychologue de la vie sociale, C. Camilleri, a très bien souligné, à notre avis, que les enseignants, les intellectuels en général, attribuent aux **media** une action de « déculturation » systématique, car leurs procédés et effets sont antinomiques de ceux sur lesquels est fondée la culture traditionnelle : sensation au lieu de raisonnement, effet-choc au lieu d'action patiente et mesurée, manipulation des consciences et passivité de celles-ci au lieu d'activité et d'accès à l'autonomie.

Cette attitude de refus oublie deux faits. Le premier, c'est que les **media** apportent aussi **leur** culture (Jean Onimus l'appelait un jour « culture sauvage »), et que cette culture a ses auteurs, les uns touchant au génie !

Dans le domaine du **cinéma** (revendiqué maintenant par la culture traditionnelle !), plusieurs noms de metteurs en scène viennent immédiatement à l'esprit. Ils ont apporté au monde des images fascinantes, inoubliables, au point que le cinéma a lui aussi ses « classiques ». Mais la **radio** possède elle aussi ses auteurs d'émission, chacun avec une « clientèle » qu'envieraient des écrivains de renom. La **télévision** a créé son style ; tout le monde connaît un Jean-Christophe Averty, un Lorenzi, un Claude Santelli (auteur d'admirables adaptations de chefs-d'œuvre littéraires). Et la **publicité** (murale, radiophonique, télévisée surtout) touche maintenant avec quel art, quelle perspicacité, d'immenses publics. « Il n'y a pas, écrit Mac Luhan, d'équipe de sociologues capable de rivaliser avec les équipes de publicitaires dans la recherche et l'utilisation de données sociales exploitables. » Ces recherches sont financées par des moyens impressionnants : « La publicité, dit encore Mac Luhan, est une colossale entreprise d'éducation dont le budget annuel de douze milliards de dollars se rapproche de celui de tout le système scolaire et universitaire américain » (4).

Second fait, dont il faut bien se persuader : cette poussée des **media** est irréversible, irréfragable. Qui en douterait d'ailleurs ? Mais c'est une vérité que l'on n'ose pas trop regarder en face.

Peu de pédagogues, à notre connaissance, ont proposé des solutions. Disons même que les études concernant l'action des **media** sur les structures mentales (Jean Cazeneuve, Jacques Ellul...) n'en sont qu'à leurs débuts. On continue à enseigner la psychologie de l'enfant et de l'adolescent selon un Piaget des années trente. Ce que nous avons lu de plus constructif à cet égard, nous l'avons trouvé chez des sociologues, des économistes ou des essayistes aussi différents qu'Edgar Morin, Jean Fourastié ou Pierre-Henri Simon. Leurs thèses, au delà des contradictions, affirment en commun que l'une des tâches éducatives majeures, aujourd'hui, c'est de développer chez nos élèves une attitude de lucidité, de recul, de prudence ; en outre, de les rendre aptes à transcrire dans le **système conceptuel** cette masse d'informations et d'émotions

(3) Ne pas manquer de consulter les excellentes *Réflexions sur une lecture de Mac Luhan*, par J. BRISSON et L. CHAMBARD, *Les Amis de Sèvres*, n° 2, 1970.

(4) *Pour comprendre les medias*, Mame-Seuil, 1968. Chapitre sur la publicité.

qui atteint toutes les couches de leur personnalité. Et voilà que l'imprimé, que le livre vont trouver des rôles nouveaux. Jadis véhicules exclusifs de la culture, ils seront demain les moyens de compréhension et de synthèse des différentes cultures de l'ère électronique.

Là-dessus, on nous dira : « Que craignez-vous ? De quoi vous plaignez-vous ? Vous laissez supposer que les **mass media** provoquent un recul du livre. Or, la réalité est toute différente. » Il est bien vrai que jamais le livre ou l'illustré n'avaient connu pareille diffusion. En France seulement, par an : quarante millions d'exemplaires de livres pour enfants, sans compter, bien entendu, les manuels scolaires ; vingt-cinq millions d'exemplaires, chaque mois, de journaux de jeunes. (Voir ci-après l'article de Raoul Dubois.) Robert Escarpit, lui-même, qui paraissait naguère redouter les effets déculturants de la civilisation moderne, affirme dans des écrits récents que le livre n'est pas en perte de vitesse, bien au contraire (5). Chacun d'entre nous connaît des adolescents dont les étagères sont garnies de **livres de poche** aux auteurs prestigieux : Camus, Kafka, Boris Vian, Ionesco... Alors ? Ne sommes-nous pas au seuil d'une ère de la renaissance du livre ?

Seules, à notre avis, des enquêtes minutieuses peuvent permettre, d'une part, de savoir où nous en sommes exactement, d'autre part, d'esquisser les lignes de force d'une nouvelle « politique du livre ». Après avoir analysé les résultats des enquêtes menées en France de 1960 à 1970 sur les lectures des jeunes, nous en avons fait une, à notre tour, aux trois âges significatifs que sont la fin de la scolarité élémentaire, la fin du premier cycle et l'année du baccalauréat (6).

Nos conclusions paraîtront peut-être pessimistes. Mais il faut souligner ici que trop d'enquêtes, naïvement menées, aboutissent à des résultats très erronés. La possession de livres, l'affirmation d'un goût pour la lecture, étant des signes de culture, des indices valorisants, on ne peut se fonder sur eux pour évaluer des pratiques réelles. Si l'on demande aux jeunes, de façon simpliste : « Aimez-vous lire ? », l'on recueillera des pourcentages flatteurs, et tout le monde sera satisfait. Nous avons, pour notre part, essayé de mettre au point des critères plus objectifs et de pratiquer des recoupements.

Faut-il maintenant donner, si brièvement, l'aperçu de nos conclusions ? Quelques-unes, au moins. Au niveau élémentaire, nous avons constaté que les lectures, faites en classe, se caractérisaient par une telle dispersion, un tel éclectisme, **qu'il n'en reste à peu près pas de traces**, en dehors de l'acquisition du mécanisme. Les lectures de prédilection sont, **en fait**, celles d'illustrés, aussi vite oubliés que consommés. Dans le second degré, deux phénomènes se manifestent surtout : d'abord, la persistance de la pratique de **l'infra-littérature**, comme à l'âge précédent ; en outre, une coupure s'établit, de plus en plus nette au fil des années entre « ceux qui lisent » et ceux qui ont **cessé de lire**. Vers la 17^e ou la 18^e année, trois ou quatre lycéens ou collégiens sur dix peu-

(5) **Le littéraire et le social**, Flammarion, 1970.

(6) André MAREUIL, **Littérature et jeunesse d'aujourd'hui**, Nouvelle Bibliothèque scientifique, Flammarion, 1971 ; 2^e partie : **Que lisent, et comment lisent les jeunes ?**

vent être considérés comme de « mauvais lecteurs ». C'est une illustration du fait que l'institution scolaire entérine les différences socio-culturelles bien plus qu'elle n'y remédie. Le nombre des bibliothèques personnelles **n'augmente pas** de l'âge du C.M. 2^e année à l'âge du baccalauréat.

A tous les âges observés, nous avons constaté aussi que l'influence des **media** est beaucoup plus forte que celle des lectures, scolaires ou libres. Cette influence, nous l'avons en quelque façon **quantifiée** en demandant aux jeunes de citer les **personnages marquants** que la télévision, la radio, le cinéma, les livres leur avaient fait connaître (ce qui nous a permis d'établir des listes, de pointer les voix et de calculer des pourcentages). Bornons-nous ici, cela d'ailleurs nous divertira, à citer les débuts de ces palmarès :

Choisis par les garçons :

Choisis par les filles :

à 10-12 ans	Zorro, Gary Cooper, Tanguy...	Marie Curie, Louis Pasteur, Cosette...
à 14-15 ans	J.F. et G. Kennedy, Pasteur, Luther King...	J.F. et B. Kennedy, Pr Barnard, Dr Schweitzer...
à 17-18 ans	J.F. Kennedy, Jacques Brel, G. Philippe...	Gal de Gaulle, Michèle Morgan, Gérard Philippe...

Mais notons bien que l'**ensemble** des listes révèle que ce qui vient des livres est très faible. La télévision, le cinéma, sont maintenant les pourvoyeurs de ces « héros » que notre génération ne trouvait que dans la lecture. Certes, nous reconnaissons qu'à l'âge du baccalauréat, une **élite** de lycéens montre qu'elle pratique la lecture — dans toute la mesure de ses loisirs — et qu'elle en profite. Mais il ne faut pas croire que l'ensemble de la couche d'âge bénéficie de ce privilège.

D'heureux hasards ayant voulu que notre expérience continue au Canada, nous voudrions ajouter une remarque. La société nord-américaine **actuelle** nous donne vraisemblablement un aperçu de ce que sera notre société européenne dans cinq ou dix ans. Or, nous avons constaté qu'au Canada l'usage de la télévision est très **supérieur** à ce qu'il est en Europe. Un seul exemple, pour la tranche des 10-12 ans : notre enquête française révélait une présence de deux heures et demie par jour, **en moyenne**, devant les postes. D'après nos premières estimations, cette présence est ici de l'ordre de trois heures et demie. Certaines statistiques indiquent plus de **quatre heures** (et même **plus de cinq heures** pour les femmes restant au foyer...).

Alors une foule de questions se posent. Dans le domaine des loisirs, celui de la lecture, faut-il laisser aller les choses comme elles sont parties ? Ou devons-nous intervenir, et comment ?

Les **media**, publicité et télévision surtout, offrent, et offriront davantage encore leurs séductions. Ne faudrait-il pas en profiter pour y greffer, à l'école même, des exercices d'exploitation, pour développer chez nos élèves le sens critique, pour y trouver des incitations à la lecture ? On se rappelle qu'une seule série télévisée a valu à une œuvre (oubliée), **Jacquou le Croquant**, quelque trois cent mille acheteurs. (Personnellement, nous ne disons pas : « lecteurs ».)

Devons-nous continuer à admettre que l'école élémentaire laisse lire n'importe quoi ? Se satisfait-on de voir les élèves se complaire, et pratiquement se limiter à **Tintin** ou **Mickey** ? N'y aurait-il pas lieu de développer (comme cela se fait dans les pays de l'Est et ici au Québec) la lecture commentée d'œuvres complètes ?

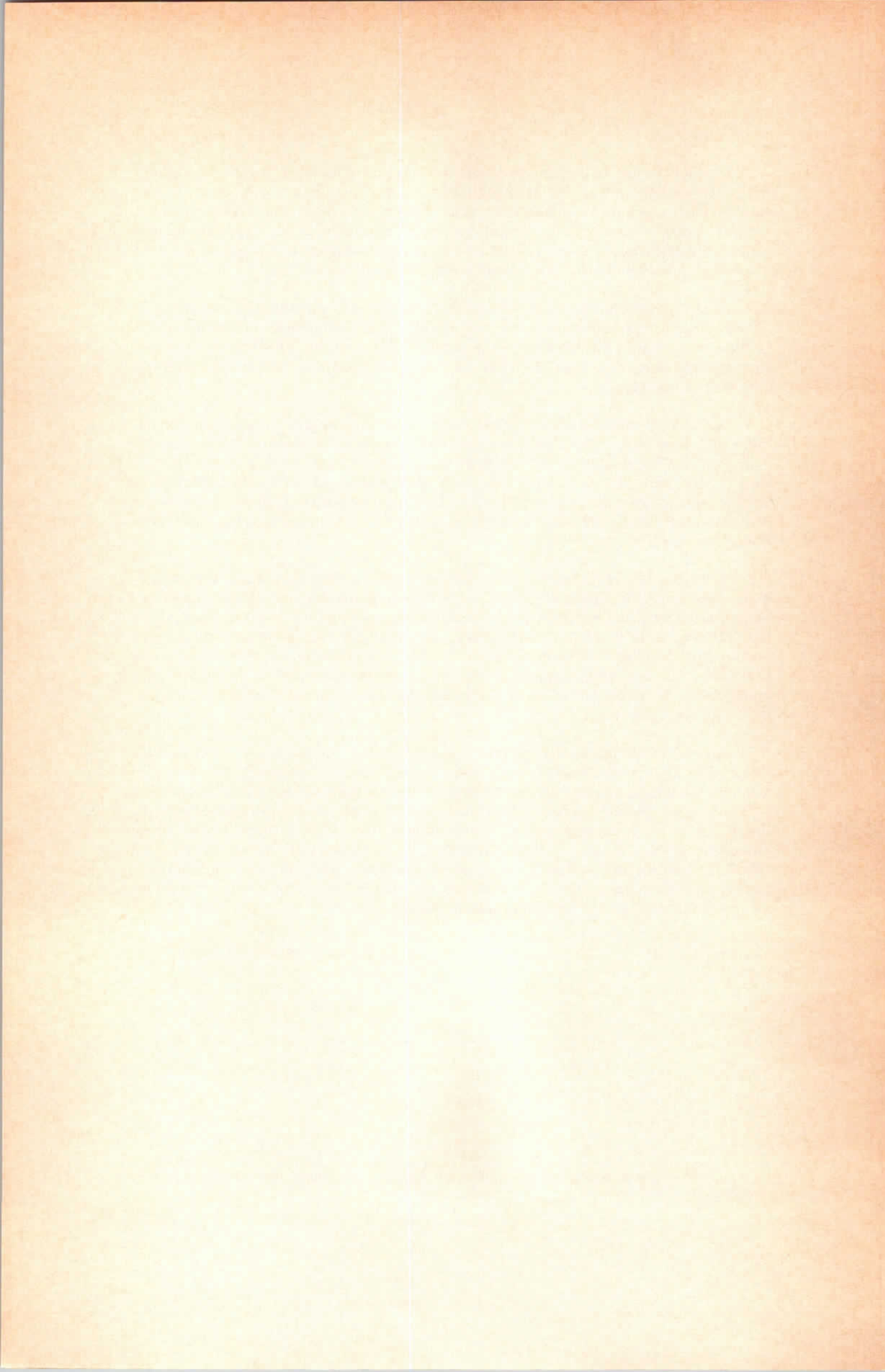
Pour l'école élémentaire comme pour le second degré, ne peut-on encourager dix fois plus, cent fois plus, le recours aux bibliothèques ? Ne peut-on multiplier les expériences de « classe à la bibliothèque » ? L'Amérique, nous l'avons dit, est plus que nous en proie aux **media**. Mais quelle initiation à l'usage des livres de documentation, des périodiques ! Quelles splendides bibliothèques dans les établissements scolaires et universitaires ! Et ceci compense cela.

Ne faut-il pas (sans parler de réglementation) encourager aussi les recherches concernant le **contenu** des livres ? Pourquoi les jeunes vont-ils chercher leurs héros dans les films et les bandes dessinées ? Est-ce seulement à cause des prestiges de l'image ? Des études approfondies ne pourraient-elles être entreprises sur les « modèles » apportés par la télévision, par les livres ? On lira plus loin un bref compte rendu des travaux de Mme Rosemberg, qui souligne le décalage entre les stéréotypes véhiculés par la littérature juvénile, et la vie, la vraie vie...

Voilà bien des questions. On verra que le premier colloque sur la littérature enfantine, tenu à Sèvres en mai 1971, a déjà abordé plusieurs de ces problèmes, esquissé même des solutions. D'autres rencontres permettront des contacts plus féconds entre éducateurs, auteurs, éditeurs, critiques, libraires, illustrateurs et (pourquoi pas ?) représentants des jeunes lecteurs. Ainsi se trouvera réalisé un vœu d'Henri Wallon (7). Jusqu'au jour où il faudra bien créer un **Institut de la littérature pour la Jeunesse**, avec musée, bibliothèque-pilote, classes d'expérience, pour abriter les réunions de tous ceux qui sentent l'importance de l'enjeu. Espérons que ce sera à Sèvres !

André MAREUIL.

(7) Cf. le numéro spécial (1956) de la revue **Enfance** : **Les livres pour enfants**, avec une préface d'Henri WALLON.



LA PSYCHOLOGIE DU JEUNE LECTEUR

Au cours du colloque de Sèvres, ont été présentées dans les séances de commissions beaucoup d'expériences originales et fécondes destinées à donner à l'enfant le goût de la lecture. Ces expériences se situent, pour l'essentiel, au moment où l'enfant doit pouvoir et savoir s'intéresser à la lecture en tant que loisir privilégié, mode essentiel d'accès à la culture.

Pour moi, mon intérêt se porte sur un autre moment, celui de l'apprentissage, ce « temps d'apprendre à lire » dont Inizan a si bien analysé l'importance autant que les exigences.

C'est en effet à ce moment que se détermine, il me semble, la conduite de l'enfant envers la lecture. Et c'est sans doute au cours préparatoire que se manifestent une bonne partie des attitudes culturelles de l'enfant.

Si l'on songe au taux de redoublements au cours préparatoire — 30 % environ, si l'on sait que ces redoublements sont, en majeure partie, à mettre au compte des difficultés d'apprentissage de la lecture, on comprendra aisément qu'il soit primordial de s'attacher à comprendre ce qui se passe à ce niveau.

Il n'est pas de notre propos ici d'analyser les causes de ces troubles et de ces retards, ou même d'insister sur l'importance considérable des facteurs socio-culturels, mais seulement d'attirer un instant votre attention sur la signification de cet apprentissage, de ses conditions et de sa durée pour toute l'évolution ultérieure des conduites de l'enfant envers la lecture.

Comment donc est le petit enfant au cours de la période dite préscolaire, celle qui va précéder, mais pour une bonne part également préparer, les premiers apprentissages ? C'est sans doute une période d'une importance exceptionnelle pour la formation de la personnalité. Période dont on dit parfois qu'elle est celle des « années magiques ». L'enfant est tout orienté vers la

« découverte de la réalité extérieure » (Osterrieth) ; la plasticité et la perméabilité de ses moyens sont telles que bien des conquêtes lui seraient permises, plus riches et plus diversifiées que celles qui lui sont offertes.

C'est la période d'une inlassable et turbulente exploration sensorielle et motrice. C'est la période où le langage, plus qu'un jeu, devient un instrument dont l'usage s'accroît et se maîtrise. Et c'est également la période où la relation à autrui est exigeante, avide et souvent douloureuse. Elle conduit, de l'imitation, choix d'un modèle et d'un rôle, à la jalousie, témoignage d'insécurité. Au moment où l'enfant éprouve un besoin impatient d'être parmi les siens, ses égaux en âge, ses pairs, il éprouve aussi l'inquiétude de ce qu'on pense de lui et ses premières « réactions de prestance » (Wallon) le rendent parfois maladroit et timide à l'âge même où, par ailleurs, sa spontanéité motrice lui confère tant de grâce.

Mais vers quoi se tourne cette curiosité qui le conduit sans cesse à questionner, manipuler, tout à la joie de se sentir vivre et agir ? Vers tout ce qui comme lui bouge, remue, fait du bruit. Tout ce qui lui donne l'impression d'être au diapason de sa propre spontanéité, de son propre besoin d'action et de création.

Comment alors ne serait-il pas fasciné par tout ce qu'une « civilisation technicienne » met à sa portée, sinon à sa disposition ? Comment ne choisirait-il pas, dans le milieu matériel et humain qui l'environne, ce qui répond le mieux à ses besoins et à ses intérêts ? Si, même à ce moment, on peut établir certaines distinctions déjà manifestes entre les préférences des garçons et des filles, on n'en voit pas moins également, chez les uns et les autres, à quel niveau s'effectue cette appropriation du monde extérieur. Que les garçons s'orientent vers des jeux d'action et que leur intérêt pour la mécanique revête les formes les plus variées, que les filles préfèrent choisir des rôles plus maternels ou pédagogiques, cela traduit leurs intérêts, mais aussi déjà la diversité de leurs systèmes de valeurs et de leurs modèles d'adaptation affective et sociale.

Mais ce qui me paraît propre à l'enfant d'aujourd'hui, c'est la rapidité avec laquelle s'effectue cette adaptation, ce passage de la dépendance du tout petit à une certaine autonomie. Du fait sans doute des conditions de la vie sociale et familiale, l'enfant est socialisé beaucoup plus tôt que naguère ; j'entends qu'il est bien plus tôt en prise directe sur le monde extérieur. Je crois que tout le prouve et que tout y contribue. Tout le prouve au plan des relations familiales, à l'occasion de l'entrée devenue nécessairement plus précoce à l'école maternelle. Tout y contribue et notamment la situation matérielle des familles, les conditions de vie dues à l'exiguïté des logements.

L'enfant est plus près de l'adulte qu'il ne le fut jamais, au moins pour cet âge et pour notre civilisation. Et il a ainsi en partage bien des formes de loisirs adultes, ce qui n'est pas à ses yeux un prestige négligeable. Il bénéficie, par exemple, sensiblement du même bombardement d'images et d'informations et, s'il ne l'intègre pas de la même manière, il le fait à sa mesure comme un morceau de sa vie, de son expérience, une première représentation du monde.

Il ne s'agit d'ailleurs pas ici de porter des jugements sévères ou favorables sur la qualité de ce qui s'offre ainsi à l'enfant, mais de constater des faits et d'en mesurer la portée.

Ajoutons que le milieu scolaire, à cet âge, est loin de demeurer étranger aux intérêts de l'enfant, mais au contraire essaie d'y répondre, voire de les susciter. Notre école maternelle est largement ouverte sur la vie extérieure. Elle y est une préparation ; elle essaie de l'aménager selon les moyens de cet enfant. Elle sollicite en toutes occasions l'élan créateur et favorise ce que Jean Château appelle à juste titre les « conquêtes » de l'enfant.

De ces conquêtes, une des plus importantes et des plus impatientement attendues sera, bien sûr, celle de la lecture. L'école maternelle, lors même qu'elle se refuse aux apprentissages précoces qui ne sont le plus souvent que des apprentissages prématurés, prépare l'enfant à désirer lire et lui enseigne déjà la curiosité et le respect du livre. A. Mareuil rappelait naguère parfaitement ce « rôle culturel de l'école maternelle (1) » et mettait en évidence l'influence déterminante qu'eurent en ce domaine, à de longues années d'intervalle, Pauline Kergomard et Paul Faucher. L'un comme l'autre voulaient d'abord préserver l'enfant des pièges et des échecs d'une acquisition hâtive de la lecture. Pauline Kergomard n'hésitait pas à s'insurger contre les principes pédagogiques de son temps quand elle écrivait : « Il est absolument contraire à la logique d'enseigner à lire à des enfants qui ne savent pas parler (2). » Et, dès 1905, elle dénonçait dans une circulaire « les dangers de l'effort intellectuel prématuré (3) ».

Paul Faucher, lui, en créant en 1931 la collection fameuse du Père Castor, souhaitait avant tout restaurer le goût de la lecture chez l'enfant et mieux encore « le faire naître chez les enfants qui n'aimaient pas lire ou qui lisaient mal (4) ». Ainsi, tous deux, à des époques et en des circonstances différentes, revenaient-ils aux sources et cherchaient-ils à retrouver, avant même l'acquisition d'une technique rigoureuse, ces motivations susceptibles d'orienter valablement et de façon durable l'enfant vers le livre.

La preuve n'est d'ailleurs plus à faire, que nos programmes scolaires sont trop rigides et trop contraignants, surtout que leurs exigences sont mal adaptées aux besoins et aux possibilités des écoliers. Pour ce qui concerne la lecture, de nombreux travaux ont mis l'accent sur le niveau de maturité intellectuelle qu'elle requiert. Et tout récemment, au terme d'une enquête approfondie, Mme Leroy-Boussion déclarait : « entre cinq et six ans, les enfants ne sont pas mûrs pour la lecture ; ils parviennent tout juste, en moyenne, à déchiffrer quelques mots isolés, très faciles, à la fin de l'année scolaire. Seuls les enfants

(1) A. MAREUIL : Quelques remarques sur le contenu littéraire de l'enseignement pré-scolaire français ; in *Revue Enfance*, 1-2, 1969.

(2) et (3) J. CHATEAU : *Autour de l'école*, Paris-Vrin, 1968, p. 20.

(4) M. SORIANO : Sur la piste du père Castor ; in *Revue Enfance*, 3-4, 1967.

très doués intellectuellement peuvent réellement apprendre à lire à cet âge (5) » et elle ajoutait : « ces résultats tendraient à montrer que le programme actuel de l'enseignement et de la lecture en France est trop ambitieux pour la majorité des enfants de six ans (6) ».

Peut-être faudrait-il voir ici la cause de ces « maladies de la lecture » dont le nombre va croissant et qui font l'objet de rééducations qu'une éducation appropriée eut pu rendre superflues.

Mais notre inquiétude va plus loin. Ce qui nous paraît en effet mis en cause, c'est l'appétit de lecture si spontané chez l'enfant et qui s'épuise à mesure qu'il faut tant de peine pour le satisfaire. Car, ce que l'enfant cherche dans le livre, ce n'est pas seulement la preuve de son agilité intellectuelle, la possibilité d'un déchiffrement, la découverte d'un sens. Il établit avec le livre une relation ; il engage un dialogue. Les rééducateurs le savent bien qui ne peuvent surmonter les obstacles et rattraper les retards que du moment où ils rétablissent ce dialogue qui passe un temps par leur intermédiaire.

Mais ils savent aussi que la lecture doit être vécue comme une activité puisque, pour inciter l'enfant à lire, ils l'incitent à jouer, à parler, à s'exprimer librement. Une des plus grosses erreurs que l'on puisse commettre à cette occasion est justement d'établir des clivages entre ces activités complémentaires que sont le langage, la lecture, l'écriture. C'est ce que montrent à l'évidence les travaux de la « commission Rouchette » et ce qu'exprime son président P. Emmanuel lorsqu'il dit : « le parlé doit conduire à l'écrit, non l'inverse ».

Mais ceci oblige à porter grande attention au contenu de ce qui est présenté en lecture à l'enfant. Les analyses attentives et rigoureuses effectuées ces dernières années sur le contenu des manuels scolaires ont mis en évidence la pauvreté culturelle de bon nombre d'entre eux. On ne peut donc s'étonner, comme le montre Suzanne Mollo (7), si l'intérêt du jeune lecteur n'est guère sollicité par ces messages éducatifs ». L'enfant demeure passif devant des textes qui ne lui « donnent guère envie de s'adapter au monde qui l'attend ». Et les modèles qui lui sont offerts répondent fort mal à ses intérêts et à ses aspirations. L'enfant ne peut se reconnaître dans cette image dénaturée de l'enfance qui se transmet et se perpétue dans une bonne partie des ouvrages qu'on met à sa portée. Il s'en étonne, s'en irrite et s'en lasse. Il n'est pas en âge de faire des distinctions : puisqu'on ne lui donne rien d'intéressant à lire c'est qu'il n'est pas intéressant de lire, et par ce raisonnement sommaire il tente de justifier son abandon.

Ce caractère obligatoire de la lecture, cette impossibilité de choisir, cette nécessité de s'intéresser tous ensemble au même moment à la même histoire, vont exactement à l'encontre des conduites précédemment apprises à l'école

(5) et (6) A. LEROY-BOUSSION : Maturité mentale et apprentissage de la lecture ; in *Revue Enfance*, 3, 1971.

(7) S. MOLLO : *L'école dans la société*, Paris-Dunod, 1970, p. 147.

maternelle. La lecture est une contrainte du milieu scolaire qui prend naturellement place parmi toutes les autres contraintes de ce milieu. Il faut essayer de s'en libérer notamment par un recours à des modes d'information plus accessibles et souvent d'un contenu plus attrayant. Ainsi l'école risque-t-elle d'éloigner irrémédiablement du livre ceux pour qui elle en fait le véhicule exclusif d'un savoir aride et factice.

Les défenseurs de la lecture ne doivent pas aujourd'hui se considérer comme les champions ombrageux de privilèges menacés. Pas plus que le livre ne constitue le seul mode d'accès à la culture, il ne faut penser que la découverte du livre et l'attachement aux livres passent, pour tous les enfants, par les mêmes étapes et les mêmes conduites. Et l'on doit aujourd'hui accepter avec reconnaissance que « l'école parallèle » mène parfois au livre celui qui y paraissait le plus rebelle.

C'est une fois de plus de Natha Caputo que nous voulons ici saluer l'œuvre et la mémoire en relisant ce qu'elle écrivait : « Il faut aider l'enfant à lire : celui qui semble savoir lire ne doit pas être abandonné trop tôt au tête-à-tête avec ses livres ; celui qui hésite un peu doit être secouru, encouragé. ... la lecture dès le début doit être une source de joie à la fois par la sensation de conquête qu'elle procure et par l'amusement ou la passion que suscite l'histoire lue (8). »

H. GRATIOT-ALPHANDERY.

(8) N. CAPUTO : Initiation à la lecture ; in Revue **Enfance**, numéro spécial . les livres pour enfants, 1956.



Qu'est-ce que le livre pour enfants ?

La tâche qui m'est impartie est particulièrement difficile puisqu'il s'agit de définir à la fois ce que tout le monde connaît et ce que chacun méconnaît : le livre pour enfants, et à travers l'objet livre, la littérature enfantine.

Encore faut-il s'entendre, car définir c'est souvent porter des jugements, indiquer une opinion. Ne serait-ce pas fâcheux dans un numéro des **Amis de Sèvres** qui veut avant tout poser le problème ?

Il faut donc essayer d'être objectif quand, depuis des décades, on se bat pour donner à la littérature et au livre pour enfants leur véritable place. Quel exercice de style pour qui est et se veut partisan !

Le livre pour enfants nous oblige à examiner :

1° **L'importance du livre pour enfants** dans la vie économique et culturelle de notre pays.

2° **Le problème des âges.**

3° **Les grands genres** recouverts par ce terme très général.

4° **Les auteurs** constituant la phalange actuelle des producteurs de cette littérature.

5° **Les chercheurs et les éducateurs qui s'intéressent à ce phénomène.**

Pour chacune de ces questions, contentons-nous, pour alimenter les discussions, mais surtout pour permettre de les baser sur une information commune, de quelques indications que chaque lecteur contribuera à nuancer et même à contester.

Le seul titre qui puisse me valoir ce privilège est la lecture attentive depuis quelques années de quelques milliers d'ouvrages pour la jeunesse. Mais nous avons appris — n'est-ce pas ? — à nous méfier de tout, y compris de l'expérience.

LE LIVRE POUR ENFANTS DANS LA VIE ECONOMIQUE ET CULTURELLE

A ce niveau, il nous paraît intéressant de donner quelques éléments statistiques :

- **Chaque année, plus de 2 000 titres sont édités dans la catégorie « Enfance et Jeunesse »,** dont près de 1 000 nouveautés. (Bien entendu, ce total ne comprend que les livres pour enfants et non les manuels scolaires.)
- **Cette édition représente chaque année une quarantaine de millions d'exemplaires** (60 % de nouveautés, 40 % de réimpressions).
- **Une vingtaine de maisons d'édition se partagent le marché.** Inutile de dire que leur volume d'affaires est très variable. Il nous paraît cependant intéressant de distinguer quelques catégories :
 - a) les éditeurs exclusivement consacrés à la littérature enfantine (ex. : **Editions de la Farandole**) : catégorie qui éprouve de plus en plus de difficultés à vivre ;
 - b) les éditeurs qui allient le livre pour enfants à l'édition de manuels scolaires (ex. : **Editions Magnard - Hatier - L'Ecole**, etc.) ;
 - c) les éditeurs qui allient le livre pour la jeunesse à la littérature générale (ex. : **Editions Laffont**) ;
 - d) les éditeurs qui éditent tous les genres d'ouvrages (ex. : **Editions Hachette**).
- **La diffusion commerciale du livre pour enfants est assurée :**
 - par le circuit des librairies professionnelles ;
 - par quelques librairies spécialisées :
 - librairies proprement dites avec de solides rayons « enfance » (**Les Quatre Vents** ou **A Tout Livre**, à Paris, **Le Furet du Nord**, à Lille...)
 - rayons de grands magasins (**Les Trois Hiboux**, au Bon Marché, le rayon du supermarché de la Source, à Orléans...)
 - par les ventes par représentants dans les établissements scolaires ;
 - par des ventes promotionnelles organisées en accord avec des associations culturelles.
- **La critique du livre pour enfants est une activité hélas mineure,** peu importante dans la vie littéraire de notre pays.
- **La presse pour enfants ne saurait être négligée** dans les lectures des enfants et des jeunes. Rappelons qu'elle comprend près de 200 titres et que son tirage dépasse 25 millions d'exemplaires par mois, sans qu'il soit possible de séparer, pour certaines publications, les clientèles : enfants, adolescents et adultes.

LE PROBLEME DES AGES ET DES NIVEAUX

- Le livre pour enfants concerne des âges très différents.
- On peut admettre comme acquis que le livre en tant qu'objet doit participer à l'environnement culturel de l'enfant dès l'âge le plus tendre.
- En conséquence, la liaison entre le livre et la lecture n'est qu'une deuxième étape dans la vie affective du « couple » livre-enfant.
- Puis l'enfant associe directement le livre à la découverte progressive de la lecture.
- Enfin, par une série d'étapes, le livre pour enfants disparaît peu à peu de l'univers enfantin pour faire place à la littérature générale.
- Cela explique que nous puissions avancer une classification sommaire et critique :
 - le livre d'images,
 - les premières lectures,
 - les ouvrages de démarrage,
 - les ouvrages de passage.
- On aurait tort cependant de vouloir donner à ce classement une allure figée. Chaque enfant suit son chemin particulier et la connaissance des grandes lignes de ces chemins est pour nous essentielle. C'est pourquoi le psychologue est un auxiliaire indispensable de notre recherche.
- Les problèmes du niveau socio-culturel de la famille et du milieu local restent, dans nos préoccupations, l'une des plus constantes.

LES GRANDS GENRES DU LIVRE POUR ENFANTS

On peut d'abord considérer quelques grandes catégories suivant la nature du livre :

- le documentaire,
- l'œuvre d'imagination (conte - récit - roman),
- l'ouvrage qui débouche sur des activités.

Bien entendu, chacune de ces grandes catégories se subdivise presque à l'infini.

- **Le documentaire** : c'est aussi bien :
 - les encyclopédies,
 - les biographies,
 - les livres d'histoire,
 - les livres de nature,
 - les livres d'exploration,
 - les journaux de voyage,
 - les ouvrages techniques,
 - les ouvrages d'orientation professionnelle,
 - les ouvrages d'éducation sexuelle...

- **L'œuvre d'imagination** : c'est aussi bien :
 - le conte populaire,
 - la science-fiction,
 - le roman policier,
 - le roman historique,
 - le roman psychologique...

- **L'ouvrage qui débouche sur des activités** :
 - livre de jeux,
 - livre de travaux manuels divers (et quelle variété !),
 - livre de cuisine...

Si nous ne parlons pas de l'illustration c'est qu'elle nécessite de larges discussions et que ce sujet ne peut se traiter de façon schématique.

LES AUTEURS

On dit beaucoup de choses sur cette littérature et sur ses auteurs.

Bien que nos informations restent très imparfaites, nous pouvons faire justice de certaines affirmations :

1° La littérature enfantine n'est pas une littérature féminine (sur 773 auteurs recensés, 407 hommes).

2° La littérature enfantine n'est pas une littérature « de série » (30 % des auteurs recensés n'ont écrit qu'un seul livre, 50 % ont écrit un ou deux titres).

3° La littérature enfantine n'est pas une littérature de mère de famille.

4° La littérature enfantine puise ses auteurs dans toutes les professions. On remarquera cependant 35 % d'enseignants.

LES CHERCHEURS ET LES EDUCATEURS

La littérature de jeunesse et le livre pour enfants, bien que non reconnus comme sujet d'étude, ont suscité depuis de longues années des dévouements et des passions. Pour ne parler que des disparus, citons Marie Lahy Hollebecque, Natha Caputo, Gaston Rageot et Paul Faucher.

Il convient de distinguer cependant parmi ces intérêts. On peut en effet :

- étudier l'enfant au travers de la littérature enfantine ;
- étudier la littérature enfantine dans le cadre de l'histoire littéraire ;
- étudier le livre pour enfants dans une perspective pédagogique.

On peut aussi :

- pratiquer quotidiennement la littérature enfantine de façon à lui donner sa véritable place au niveau des bibliothèques, de l'enseignement ou de l'animation culturelle.

Raoul DUBOIS.

LES ENFANTS ET LEUR ACCES AUX LIVRES EN FRANCE

L'environnement exerce une influence profonde sur les comportements culturels. Des recherches américaines ont montré que les livres sont lus en moyenne davantage en fonction de leur présence immédiate que d'un choix délibéré selon des intérêts déterminés (1). C'est dire l'importance que revêt le degré d'accès de l'enfant aux livres.

Quelle est la situation en France à cet égard ?

Le problème de l'accès au livre est posé en termes très clairs lorsque la scolarisation progresse au XIX^e siècle dans notre pays.

A quoi sert d'apprendre à lire aux enfants si on ne peut leur offrir de quoi lire tant à l'école qu'après l'école ? La scolarité finit d'ailleurs plus tôt que de nos jours.

Voici une réflexion caractéristique de l'époque :

« Ton fils va désapprendre chez vous en peu de mois ce qu'il a appris », écrit un pédagogue. « Qui ne continue pas à lire, bientôt ne sait lire (2). »

Les besoins en livres sont considérables. La production sera à la mesure de la demande. La seconde moitié du XIX^e siècle constitue une des périodes les plus riches de la littérature enfantine.

A l'époque, l'école se fait instrument de diffusion du livre. En 1862, un arrêté prévoit la création d'une bibliothèque scolaire dans chaque école primaire. Selon la circulaire correspondante, « la bibliothèque scolaire est formée avant tout dans l'intérêt des enfants, mais des livres pourront être prêtés aux familles (3) ». La progression des bibliothèques scolaires est rapide. On en compte 36 000 environ vers 1890.

(1) ASHEIN L. — *Research in mass communication and adult reading*. Library trends, octobre 1957, 120-140.

« Accessibility, then readability and only then interest are the factors which lead people to read the specific things they do ».

(2) CORMENIN L.M. — In *Entretiens de village*, Paris, Pagnerre, 1845, 104.

(3) Circulaire du 24 juin 1862.

Cependant, ces bibliothèques, trop petites, sans locaux vraiment destinés à la consultation et reposant exclusivement sur le dévouement des instituteurs entrent en crise au début du XX^e siècle.

Nous en retiendrons une leçon : l'école se révèle incapable d'assurer la diffusion du livre si une organisation appropriée n'est pas mise en œuvre.

Ce sont les bibliothèques publiques financées par les municipalités anglo-saxonnes qui montrent la voie à suivre. Ces bibliothèques sont de vastes organismes offrant en même temps un service de prêt et la consultation sur place. Ces bibliothèques publiques se multiplient. En France, en raison du poids de la conservation des documents anciens, les bibliothèques municipales sont lentes à suivre cette direction. Encore aujourd'hui, les bibliothèques publiques françaises ont une activité inférieure aux bibliothèques publiques anglaises et américaines en 1910 (1) !

La bibliothèque publique se porte au-devant des besoins de l'école et des besoins de l'enfant. A la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, des sections enfantines se créent dans les bibliothèques municipales anglo-saxonnes. En France, les sections enfantines n'apparaîtront qu'après 1920, grâce à l'influence de la bibliothèque-pilote de **L'heure joyeuse**.

Aujourd'hui, la section enfantine est présente dans la majorité des bibliothèques municipales actives (2).

Elle offre aux enfants des livres en consultation et en prêt, et elle leur propose souvent des activités en rapport avec la lecture. Depuis 1965, la bibliothèque-pilote de Clamart, **La joie par les livres**, constitue un exemple de gestion et produit d'excellents instruments de travail à l'intention des bibliothécaires.

La section enfantine de la bibliothèque municipale présente une importance capitale. Elle montre aux établissements scolaires ce que représente une vraie bibliothèque, c'est-à-dire un environnement développant la motivation en faveur de la lecture, mais respectant la liberté de l'enfant. Statistiquement, l'influence de ces bibliothèques en France est cependant encore limitée en raison de l'insuffisance des moyens.

Après la Libération, des Bibliothèques centrales de Prêt sont créées dans un certain nombre de départements. Le bibliobus, dont elles sont dotées, alimente des dépôts de livres mis à la disposition des emprunteurs dans les communes rurales. Ces dépôts, sans local de consultation véritable, ne sont pas de vraies bibliothèques. Gérés le plus souvent par les instituteurs, ils renouvellent cependant les vieilles bibliothèques scolaires en déclin.

Aujourd'hui, d'autres expériences interviennent avec l'aide du bibliobus, notamment la desserte systématique des écoles, les élèves venant emprunter directement des livres au bibliobus parmi un nombre d'ouvrages relativement important (3). Le choix rendu ainsi possible est très supérieur à celui qui est offert par une bibliothèque de classe, nécessairement limitée quant aux ressources.

(1) HASSENFORDER J. — **Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis dans la seconde moitié du XIX^e siècle (1850-1914)**, Paris, Cercle de la Librairie, 1967.

(2) KUNTZ M., MATHIEU Cl. — **Bibliothèques pour enfants. Une enquête de la section des bibliothèques publiques**, *Lecture et bibliothèques*, n° 13, janvier 1970, 5-15.

(3) L'œuvre réalisée dans ce domaine à Tours est fort connue.

Au niveau de l'école, les bibliothèques de classe, fort nombreuses en France, constituent une œuvre méritoire et apportent une aide non négligeable. Elles sont cependant trop liées à l'action du maître pour apporter ce qu'une vraie bibliothèque peut offrir, une liberté complète de choix. Elles sont trop pauvres pour donner accès à des livres de qualité sortant de l'ordinaire des circuits commerciaux : ouvrages documentaires et encyclopédies, albums bien illustrés, etc.

C'est pourquoi le développement de bibliothèques centrales d'établissement est aujourd'hui nécessaire. Une pédagogie centrée sur l'élève se proposant de développer et d'alimenter l'esprit de recherche et de favoriser l'individualisation de l'enseignement suppose la présence de ces équipements. Ces bibliothèques se généralisent dans les pays où l'on se fixe pour but d'apprendre à apprendre. Comme l'exprime le Plan de réforme de l'enseignement au Québec (1) :

« Dans l'école active, la bibliothèque scolaire est le laboratoire général de tout l'enseignement. La place et le rôle de la bibliothèque dans une école doivent symboliser et illustrer l'importance que l'on accorde dans l'enseignement à la fréquentation des chefs-d'œuvre, aux ouvrages documentaires de toute sorte. »

Au Québec, une école élémentaire de 500 à 600 élèves doit consacrer aux bibliothèques un local à même de recevoir une centaine d'élèves. Le fonds prévu est au minimum de 4 000 volumes...

En France, les premières bibliothèques centrales ont vu le jour dans l'enseignement secondaire, il y a une vingtaine d'années. Mais encore aujourd'hui une minorité d'établissements est seule pourvue d'équipements de cet ordre (2). Dans le domaine des écoles élémentaires, les réalisations sont très peu nombreuses ; il serait utile d'entreprendre la création de bibliothèques dans les groupes primaires suffisamment importants pour rentabiliser les investissements correspondants.

Certes, à côté des bibliothèques, il existe un secteur de diffusion commerciale. La présence permanente de livres à la maison dans l'environnement immédiat de l'enfant est très importante. C'est ainsi que dans certaines expériences américaines se proposant de compenser les handicaps socio-culturels, on a donné des livres aux enfants concernés. Les achats d'ouvrages par la famille doivent donc être considérés avec soin. Malheureusement, beaucoup de librairies sont pauvres en livres d'enfants en dehors des fêtes de Noël. Quelques collections seulement y sont toujours représentées.

Les bibliothèques, en achetant des livres pour enfants à des prix plus élevés que les particuliers, constituent un marché pour le livre de qualité et c'est grâce à cet apport que le livre pour enfants a pu se développer dans de nombreux pays étrangers.

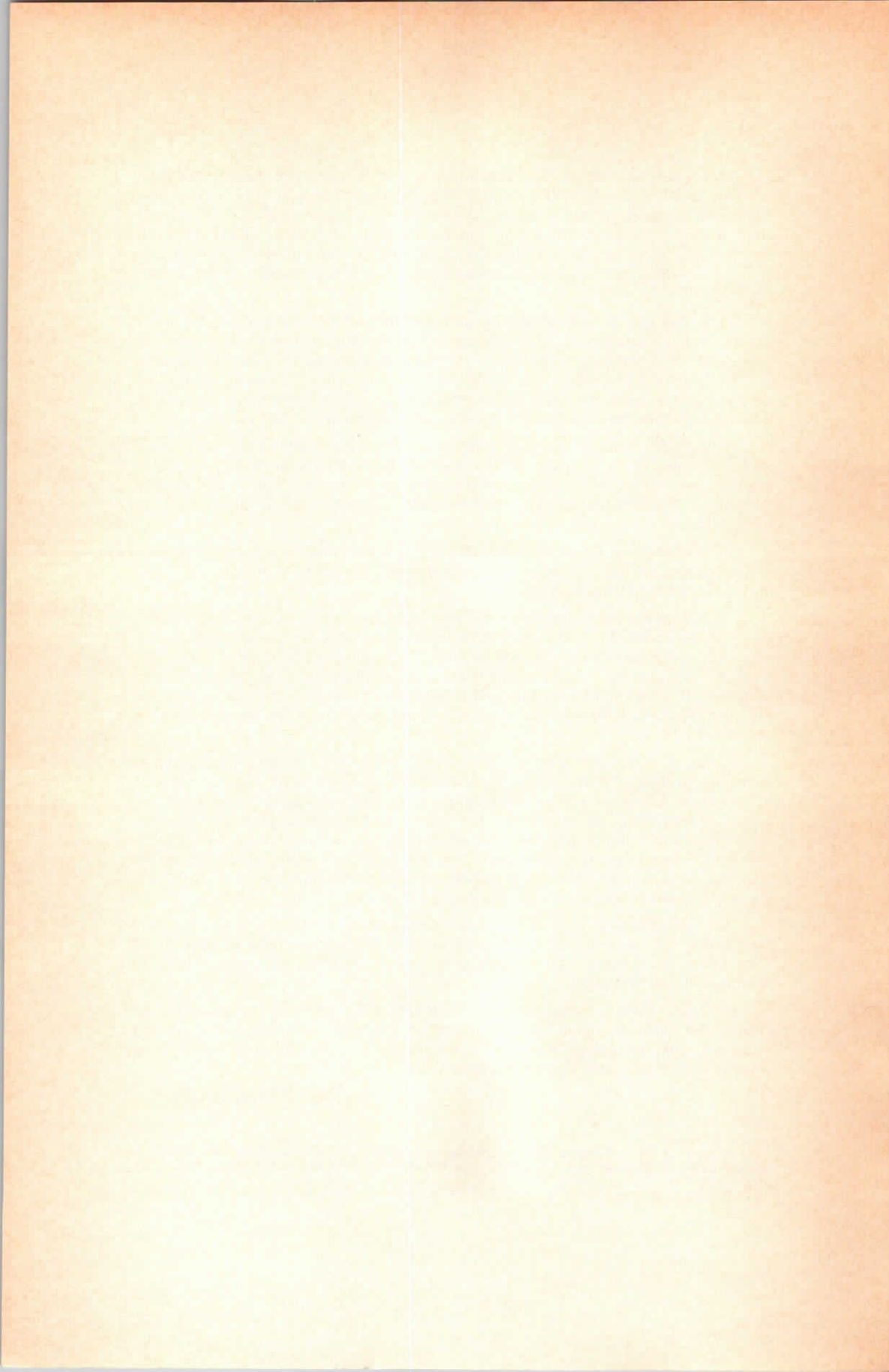
Au total, dans ce domaine, un changement d'échelle est nécessaire en France. Le développement des bibliothèques apparaît comme une condition préalable non seulement au développement de la lecture, mais aussi à la transformation de notre système éducatif (3).

Jean HASSENFORDER.

(1) Plan Parent.

(2) Sous le nom de « Services de Documentation et d'Information » : Voir HASSENFORDER J. : **Les bibliothèques centrales pour les élèves dans les établissements du second degré**. Recherches pédagogiques, n° 37, R.P., 1969, 17-62.

(3) Cf. dans le présent numéro l'article de M. Bertran^d SCHWARTZ.



Les recommandations d'un premier colloque sur la littérature enfantine

On trouvera ci-après le compte rendu de trois commissions de travail du colloque sur la littérature enfantine et juvénile, tenu à Sèvres les 18 et 19 mai 1971 (N.D.L.R.).

RAPPORT DE LA COMMISSION N° 1 l'accès au livre

Rapporteur : M. CHAUTARD,
Directeur d'école à AULNAT 62

Nous sommes partis de l'idée émise par M. Hassenforder : « L'enfant lit ce qu'il trouve bien plus que ce qui correspond à ses goûts ou à ses besoins. » Comment faire pour que ce qu'il trouve corresponde à ses besoins profonds ?

Etant donné la brièveté du colloque, nous avons limité notre réflexion au domaine scolaire.

I — Examen de la situation actuelle — obstacles sur la route du livre

La situation actuelle ne nous paraît pas satisfaisante. Les enfants ne lisent pas assez, ce qui ne veut pas dire qu'ils lisent moins qu'avant.

Que trouvent les enfants en règle générale ? Que met-on à leur disposition ?

- Les bibliothèques scolaires (de classe ou d'établissement) ne remplissent pas leur fonction. Elles sont souvent mal présentées (armoire au fond de la classe), difficiles d'accès (soumises à des rites contraignants : horaires, jours,

conditions de prêt). Le fonds de livres est pauvre, insuffisamment renouvelé, parfois mal choisi. On trouve rarement des locaux adaptés et les crédits d'acquisition et de fonctionnement sont insuffisants.

- **Obstacle d'ordre psycho-social.** L'arrivée en plus grand nombre dans les établissements secondaires d'enfants issus de milieux socio-culturels défavorisés rend plus aigu le fait que l'on considère encore trop souvent la lecture comme une perte de temps. On dit à l'enfant qui lit : « Tu n'as donc rien à faire ! »

- **Obstacle d'ordre pédagogique.** Un enfant qui n'a pas maîtrisé suffisamment les mécanismes de la lecture, qui doit faire effort pour déchiffrer et comprendre, ne lira évidemment pas avec plaisir.

- **Obstacle apporté par les autres mass media.** Est-ce un obstacle ? Voir le rapport de la deuxième commission.

- **Obstacle d'ordre sociologique.** Le premier contact de l'enfant avec le livre se fait souvent quand la mère prend son bébé sur ses genoux pour lui lire un conte ou feuilleter avec lui un album. Les conditions de vie actuelles avec le travail extérieur de la mère font que ce premier commerce avec le livre est souvent inexistant.

Nous constatons donc un état général de non-satisfaction. Faut-il s'en contenter ? Certainement pas. Que peut-on faire ?

II — Deux exemples privilégiés

1. Bibliothèque de Clamart.
2. Bibliothèque municipale de Tours.

Ce ne sont pas les seules « bibliothèques-pilotes », mais celles-ci avaient des représentants au colloque.

Ces deux bibliothèques, différentes dans leur gestion, se rejoignent dans leur conception du rôle de la bibliothèque pour enfants. Elles travaillent en étroite relation avec les écoles pour l'exploitation de thèmes choisis par les élèves et les enseignants. Les bibliothécaires mettent à leur disposition des documents variés sur ce thème (livres, bien sûr, mais aussi : diapositives, films, disques...) et les sensibilisent au sujet qu'ils ont choisi. Ils guident les enfants en vue de leur donner une bonne méthode de travail pour aller de la recherche du document à la critique de ce document par confrontation ou réflexion, à l'élaboration d'un travail collectif et à sa communication à l'ensemble de la classe ou à d'autres classes correspondantes.

Ces exemples nous paraissent privilégiés, car il n'est pas raisonnable de penser que toute la France sera bientôt couverte par un réseau de bibliothèques semblables.

III — Mesures transitoires

En attendant, nous pensons qu'il est possible de mettre sur pied une organisation à trois niveaux.

- a) **Bibliothèque de classe.** Elle contient les ouvrages de référence de base (dictionnaires, atlas...). Elle doit être accessible en permanence sans contrainte d'horaire. L'élève doit pouvoir voir les livres, les toucher, les feuilleter, les emporter. C'est ainsi qu'il apprendra à les aimer, même en dehors de leur aspect immédiatement utilitaire.
- b) **Bibliothèque d'établissement.** C'est le pivot de la pratique de la lecture. Elle offre une documentation plus large. Elle doit présenter une installation matérielle agréable et confortable, adaptée aux différents âges. Les enfants verront les livres exposés avec goût dans un décor gai et pourront les lire à leur aise. Pour un enfant d'âge maternel, le plaisir sera de feuilleter l'album en étant allongé sur la moquette.

La bibliothèque d'établissement pourra recevoir des classes entières avec leur maître (pour un cours ou un travail défini), et aussi, à tout moment, les élèves isolés. Ils devront alors trouver un bibliothécaire compétent qui les accueillera, les guidera, les soutiendra en vue de leur « apprendre à apprendre ».

- c) **Bibliothèque de secteur** (ou municipale, de quartier...) : section enfantine d'une bibliothèque pour adultes. Elle alimente les autres bibliothèques selon leurs besoins par le moyen des bibliobus (à développer), d'expositions itinérantes... Elle recevra aussi des classes sous la conduite de leur maître ou des élèves isolés. On peut espérer que, lorsque l'enfant aura grandi, il n'oubliera pas le chemin de la bibliothèque et fréquentera la section pour adultes...

IV — Comment alimenter les bibliothèques ? Problème du choix des livres

Avant de parvenir à l'enfant, le livre a suivi une longue chaîne qui passe par l'auteur, l'éditeur, le libraire, le critique, le bibliothécaire, l'enseignant. Chaque maillon de la chaîne est un risque d'arrêt de transmission du mouvement. Une information réciproque est nécessaire à tous les niveaux pour que les bons livres arrivent à l'enfant.

V — Autres moyens d'inciter les enfants à la lecture

- Il nous paraît primordial de sensibiliser les parents, les enseignants, les bibliothécaires, à la **valeur** de la littérature enfantine, à son importance pour la formation de l'enfant ;
- Développer les émissions de radio-télévision scolaire qui présentent les ouvrages intéressants (ex. : « **Des œuvres au langage** ») ;
- Développer les expositions de promotion du livre ;

- Développer des procédés pédagogiques divers (par exemple, le montage audio-visuel à partir d'un livre donné) ;
- Développer la collaboration avec d'autres organismes (musées, Jeunesses musicales de France, groupes d'animation théâtrale...) ;
- Former des instituteurs comme bibliothécaires spécialisés pour enfants, par l'intermédiaire des E.N. ou des Instituts de Formation des Professeurs, en collaboration avec l'E.N.S. des Bibliothécaires.

En conclusion

Nous répondrons à une question : « Doit-on tout laisser lire aux enfants ? » Il serait vain de vouloir interdire certains livres aux enfants, nous savons bien qu'ils les liraient quand même. Mais notre rôle, à nous éducateurs, est bien plutôt d'abord de ne leur présenter que de bons livres ; ensuite, et surtout, de les amener, en formant leur goût, à ce qu'ils choisissent eux-mêmes les bons livres.

RAPPORT
DE LA COMMISSION N° 2
livre, « media », modèles

Rapporteur : M. ARVEILLER,
 Inspecteur-professeur à l'E.N. de VERSAILLES

— Le livre et les « mass media »

Il existe une para-éducation par les **mass media** qui ont remplacé les conseillers d'hier (maîtres, père...) et qui consistent surtout en :

- télévision,
- puis : radio, cinéma, magazines,
 qui informent et qui remplacent souvent le livre.

Ils s'adressent, comme leur nom l'indique, à **la masse** et recherchent un effet à la fois simple, parfois brutal et toujours répété.

a) Remarques sur la télévision

- M. Clément rappelle que les téléspectateurs les plus fervents sont des gens qui, aussi, lisent, font du sport, vont au théâtre, au cinéma, qui ont entre 25 et 45 ans. Souvent ce sont des cadres.

Mais il existe aussi des téléspectateurs passifs (milieu ouvrier urbain, ou des ruraux, isolés dans leur ferme).

• Inconvénients de la télévision pour la lecture :

M. Schiltz, inspecteur général, objecte les heures perdues à « voir passivement ».

- L'image rend un mauvais service au livre en flattant seulement la curiosité. Elle aboutit à un genre faux. L'émission déforme le livre.
- Il est impossible de réfléchir, de revenir en arrière, alors que « la lecture, c'est la liberté ».
- A signaler aussi une fréquente médiocrité commerciale des spectacles.

• Avantages possibles de la télévision.

Malgré tout : le spectacle attire vers le livre (ex. : **Les illusions perdues**, de Balzac). Par l'action conjuguée du professeur et des élèves, cette confrontation permet un approfondissement fructueux.

b) Comment, en face de cette puissance, toucher les enfants par le livre ?

1. En touchant les acheteurs (parents), tout autant que les consommateurs (enfants).

Ex. : Le retour en vogue, vers 1953, de **Babar**, grand succès d'Hachette en 1935, lorsque les enfants de 1935 sont devenus à leur tour des parents qui achètent le livre !

2. En présentant agréablement aux enfants des livres pour adultes.

- Cf. l'enquête de Claude BRON : **Lire en classe** (Magnard).
- Quelques exemples d'adaptations bien faites :
 - Les **Contes tirés de l'Odyssée**,
 - **Don Quichotte raconté aux enfants**, de Paul REBOUX,
 - **Les romans de la table ronde**, par J. BOULENGER,
 - **Le roman de Renart**, par GENEVOIX.

3. En vendant partout (même dans les « Monoprix ») des livres de poche qui deviennent ainsi « mass media ».

II — Les modèles sociaux dans la littérature enfantine

(Discussion sur les recherches de Mme Rosemberg, à propos des romans pour enfants.)

- Son enquête porte sur 40 livres pour enfants parus de 1950 à 1967.
- Principales conclusions :
 1. Représentation de la famille dans le roman pour enfants.
Elle ne correspond pas à la réalité (famille de cadres, femme sans profession, toujours au foyer, confinée dans son rôle traditionnel, enfant unique).
 2. Les romans pour les garçons sont plus simplistes, tournés vers l'action ; et plus nuancés pour les filles.

Mais dans tous les cas, l'auteur impose à l'enfant un « univers aseptisé » où il n'y a plus guère de problèmes, ni problèmes de l'argent, ni conflits familiaux, ni problèmes du travail, du logement...).

Mme Rosemberg conclut en affirmant :

- a) Que le roman pour enfants est alors un simple moyen d'évasion, stéréotypé, supposant une « connivence » des auteurs, des acheteurs, des critiques (qui sont tous des adultes). La lecture de tels romans ne prépare pas les enfants aux problèmes posés par la vie.
- b) Cependant, aucun enfant n'y est immoral, méchant par nature (s'il le paraissait, cela s'expliquerait psychologiquement ou socialement).
- c) Les valeurs véhiculées par le roman pour enfants sont celles des **mass media**. On est dans le monde des stéréotypes.

Les adultes sont responsables de tels modèles :

- les auteurs qui font de l' « angélisme » ;
- les critiques semblent ignorer le livre pour enfants et renseignent bien mal les lecteurs.

Conclusion :

Il y a une mauvaise information des enfants, des parents, entre le monde de l'édition et le monde des professeurs, des conseillers de toute nature...

Il serait souhaitable d'y veiller en multipliant les contacts, en les systématisant à tous les niveaux.

RAPPORT
DE LA COMMISSION N° 3
le livre dans la pédagogie moderne

Rapporteur : M. PICARD,
Professeur à l'E.N. de MELUN

Le sujet qui a réuni jusqu'à trente d'entre nous est d'une telle importance, qu'arrivée à la fin de ses travaux, la commission doit constater qu'elle n'a pu que le débroussailler, reconnaître les principaux points à étudier et esquisser une hiérarchie des importances et des urgences.

Nous commencerons donc par souhaiter et espérer d'autres colloques...

Le **livre**, dans la pédagogie moderne, nous a paru exiger une **condition préalable** : que l'on enseigne à lire aux enfants. Son emploi peut s'envisager :

- à titre de **document** ;
- à titre de **loisir et de divertissement** ;
- enfin, comme **chose écrite** à laquelle on prend plaisir comme telle.

Au total, la mise en place de cette **pédagogie moderne du livre** doit être envisagée par la « formation des formateurs », c'est-à-dire des enseignants.

I — La condition préalable

Apprendre à **lire**, ce n'est pas assez dire. Il faut préciser :

- enseigner à savoir lire ;
- enseigner à savoir bien lire ;
- enseigner à aimer lire.

Tout le sort du futur lecteur dépend en définitive de cet apprentissage bien fait.

• Nous remarquons d'ailleurs que les enfants, même avides d'images, ne savent guère mieux les utiliser, les comprendre, les apprécier qu'ils ne font des textes.

Le problème de cet **apprentissage du livre** rejoint d'ailleurs celui de l'apprentissage de la lecture, puisqu'il met en jeu une **même fonction analytico-synthétique**.

- L'étude des méthodes de lecture, des modes de l'apprentissage, des échecs nous entraînerait trop loin. Marquons seulement que, fait au moment voulu, dans des conditions optimales avec l'intensité, la densité nécessaires, il demande dans sa phase initiale, peu de temps. Il est important qu'il se fasse dans la joie et l'enthousiasme.

Il ne faut pas considérer qu'il s'arrête là. L'on apprend à lire toute sa vie ; et il serait nécessaire de continuer à apprendre à lire pendant toute la scolarité, mais aussi d'enseigner à **aimer** lire, à y prendre plaisir au moins autant qu'à bien lire.

Nous soulignons l'effort de méthodes modernes qui associent au « livre de lecture » tout un matériel où figurent des livres simples, plaisants, mettant en scène les mêmes héros.

II — Emplois pédagogiques du livre

Quand l'enfant **sait lire**, on peut considérer qu'il a acquis ainsi une **capacité d'initiative culturelle** qu'une pédagogie moderne doit utiliser.

- Il faudrait définir ce concept de « pédagogie moderne », et c'est une tâche où nous risquerions de nous épuiser. Disons très grossièrement qu'à une pédagogie ancienne centrée sur la société adulte, dont le maître était le représentant, où ce qu'il fallait apprendre était prédéterminé, nous tendons à substituer une pédagogie centrée sur l'enfant, son activité, sa spontanéité. Ce sont ses recherches personnelles, ses découvertes qui vont être la matière dont le maître enseignera la mise en forme, l'exploitation. Le livre, la **bibliothèque de travail** en seront l'un des instruments majeurs.

- Quelques expériences faites par tel ou tel membre de notre commission peuvent illustrer les divers emplois du livre, ce que l'on pourrait nommer les « dimensions » de la pédagogie du livre.

Par exemple : une de nos collègues, Professeur de Lettres dans un lycée parisien, a utilisé **Le Lion** de Kessel comme motivation de départ, pour la lecture suivie, après entente avec sa collègue pour la géographie. Elle nous dit l'enthousiasme de ses élèves de 6^e, l'étendue de leurs lectures... et même plus généralement leur effort de documentation.

Notons à ce propos que les lectures des enfants dépassent très largement les limites de la « littérature » enfantine : des ouvrages difficiles, de grosses encyclopédies, ne les rebutent pas.

- Des expériences semblables trouvent leur point de départ dans une émission de télévision, ou dans toutes autres motivations.

Le schéma général de cette procédure pédagogique est donc :

— une **motivation initiale**, qui peut être un livre à présenter, à faire apprécier ;

- un **travail d'équipe**, qui suscite et coordonne les **initiatives individuelles** qui vont s'appuyer sur des livres : un livre conduisant à un autre livre qui le complète. Chaque lecteur ne lit d'ailleurs pas pour lui tout seul, mais pour répercuter le fruit de ses lectures aux membres de son équipe, à la classe entière.

Et cette répercussion est à son tour une **motivation** pour tous à lire **ce** livre, **ces** livres, d'autres livres.

- Cela suppose une **disponibilité** des livres que la commission « accès au livre » a étudiée.

III — Documentation et divertissement

- Il nous paraît artificiel de séparer les livres « de classe » et les livres de loisir, ce n'est qu'au niveau de la motivation à lire qu'on peut le faire. (Et encore l'expérience montre-t-elle que l'on revient par divertissement à des livres que l'on avait abordés pour des motifs scolaires, même à ces **manuels** si souvent condamnés et dont il existe d'excellents !)

- Nous avons donc abordé deux aspects de l'emploi pédagogique des livres :

- documentation ;
- divertissement.

Mais il y en a bien d'autres. Signalons, par exemple, les livres aboutissant à des activités comme : travail manuel, jeux, etc.

Il y en a encore un qui nous a paru particulièrement important et qui prolonge ou accomplit cet apprentissage de la lecture sur lequel nous insistions tout à l'heure :

Faire lire pour le plaisir de lire,
pour la beauté du texte écrit.

Comment peut-on amener l'enfant à prendre un plaisir littéraire à la littérature d'abord enfantine, à toute littérature ensuite ?

Il faut d'abord qu'il existe une **littérature enfantine**, qu'elle soit connue, **accessible**, et que l'enfant puisse y distinguer les livres de valeur des stéréotypes creux, et des écrits de basse confection.

Problème redoutable ! puisqu'il doit mener à un choix et que le choix de l'adulte n'est pas toujours le choix de l'enfant.

Certains remarquent qu'amener un enfant à lire, même par le biais de lectures faciles, c'est déjà un progrès... à condition d'effectuer les progrès ultérieurs.

IV — L'enfant devant le livre

Citons, à titre d'illustration, la méthode élaborée, entre autres, par M. Le Maître, dans une école du 20^e arrondissement de Paris : il supprime « le livre de lecture » pour faire lire de « vrais » livres dans un travail d'équipe.

L'équipe chargée de la lecture du jour prépare l'exercice, choisit le passage, en assure la présentation, les explications nécessaires.

Cherchant à faire goûter les beautés du livre, les enfants s'efforcent de les découvrir, d'en rendre raison, de les sentir pour les faire sentir.

Tous textes et même la poésie (surtout la poésie) peuvent ainsi, selon ces méthodes, passionner les auditoires enfantins ; il y a là, bien sûr, une adaptation de procédés bien connus dans d'autres contextes : les « soirées de lectures », certaines activités des écoles Freinet.

On voit d'ailleurs aboutir ces activités à l'**incitation à créer**, aux « textes » du journal de classe, aux « textes libres ». La composition littéraire aboutit du même coup à la formation du goût littéraire.

Ce qu'il faut préserver avant tout c'est la liberté de l'enfant de dire son opinion, de la motiver.

V — La bande dessinée

Une exposition de l'I.N.R.D.P. en a retracé la longue histoire, mais elle trouve une vogue actuelle qui en fait un moyen moderne de divertissement et même d'information.

Si nous nous inquiétons parfois du goût de nos enfants pour ces bandes, ce n'est pas qu'elles soient « de bas étage ». Il y a, là aussi, du bon et du pire... et l'on peut amener les enfants à des jugements appréciatifs. Si nous nous inquiétons, c'est que l'enfant, qui ne lit que cette forme de « littérature », révèle par là même qu'il n'a pas atteint son épanouissement de « lecteur ».

Mais il faut alors utiliser ce goût exclusif comme motivation, non seulement scolaire, mais motivation à des lectures plus exigeantes. On nous a montré des « bandes » confectionnées dans des classes. Ces expériences, de ce point de départ, ont mené les enfants beaucoup plus loin sur les chemins d'une découverte du livre.

Conclusion : former les maîtres

Mais, et ce fut le point de convergence de presque toutes nos discussions, ces pratiques pédagogiques exigent pour être mises en œuvre, une formation des formateurs, des enseignants. Travail considérable qui suppose une étude approfondie des problèmes et des moyens d'y faire face.

Reste que ce colloque nous aura permis de prendre une nouvelle conscience des importances et des urgences dans ce problème des relations du livre et de la pédagogie. N'est-ce pas déjà un résultat appréciable ?

UN « CAS PRINCEPS » :

Le TÉLÉMAQUE, DE FÉNELON

Responsable de l'éducation du Duc de Bourgogne, petit-fils de Louis XIV et héritier du trône de France, Fénelon avait évidemment compris toute l'importance de l'apport littéraire. Pour son illustre élève, Fénelon a lui-même composé des ouvrages, au début d'allure très moralisatrice : des Contes, puis les Dialogues des Morts, récits où des grands hommes du passé, se recontraient aux Enfers, portent un jugement désabusé sur leur vie. Il a surtout écrit Les Aventures de Télémaque.

Sait-on que cet ouvrage a été ensuite, pendant deux siècles et demi, un extraordinaire succès de librairie ? Il est d'ailleurs resté au programme des lycées et collèges français jusqu'au milieu du XX^e siècle.

Marc Soriano situe ici l'importance du livre.

(N.D.L.R.)

Les Aventures de Télémaque (1) sont une œuvre complexe et qui se développe sur divers plans. C'est d'abord une adjonction à l'*Odyssée* d'Homère que Fénelon, en son temps, a traduite en entier pour son élève. L'artiste emprunte au poète grec le thème général de son livre, ses principaux personnages et aussi beaucoup de locutions toutes faites, ces fameuses « épithètes homériques » qui caractérisent le style épique : l'*Aurore aux doigts de rose*, l'*onde amère*, le *char du Soleil*, etc. Aussi bien les deux premières éditions de l'ouvrage portent comme sous-titre ou comme titre : (Les Aventures de Télémaque) suite du quatrième livre de l'*Odyssée* d'Homère.

Mais Fénelon s'est aussi souvenu de Madame de Scudéry et de La Calprenède. Les dangers les plus redoutables que Télémaque va avoir à affronter, ce sont ceux de la passion : attrait des sens que figure Calypso, séduction plus

(1) Commencé en 1694, l'ouvrage fut publié (incomplètement) en 1699, provoquant une très violente cabale contre son auteur.

subtile, celle de la pureté et de la jeunesse que représente la nymphe Eucharis. Préfigurations des embûches que la Cour propose aux princes et que Louis XIV n'a pas su éviter ; à cause de ces images de femmes, les plus réussies du livre, l'épopée par instants s'enrichit de scènes élégiaques ou passionnées. Au « suspense » de l'Enéide s'ajoute le charme alangui de l'Astrée : formule où nous retrouvons l'habileté insinuante de l'auteur et qui est évidemment celle qui peut paraître la plus plaisante à un jeune homme de cette fin du XVII^e siècle.

Comment situer ces **Aventures** dans la perspective de la littérature pour la jeunesse ? Il faut d'abord remarquer que l'ouvrage est centré sur un des thèmes qui seront les plus appréciés par les enfants dans l'avenir : celui de **la recherche du père** (2). Pendant qu'Ulysse cherche à regagner Ithaque, Télémaque, son fils, malgré sa jeunesse, s'efforce de le retrouver.

Autre caractéristique qui se retrouvera dans une foule de livres pour enfants : le personnage juvénile n'est pas le seul héros ; il est assisté d'un adulte — ici la déesse Minerve qui a pris l'aspect du prudent Mentor — qui le conseille et vient à son secours en cas de besoin ; la fiction reconstitue en somme la « situation pédagogique » qui est celle de l'enfance et la développe dans un sens positif : celui de la confiance et de l'entraide, qui permettent aux jeunes de devenir adultes aux moindres frais.

Mais le trait fondamental du livre, celui qui lui assure une immense audience et qui fait qu'il nous touche encore, c'est sa générosité. Les leçons de Mentor, c'est vrai, rappellent d'un peu trop près les **Tables de Chaulnes**, ce projet de réformes préparé par Fénelon et le Duc de Beauvilliers au moment de la mort du Grand Dauphin et que Roland Mousnier a pu définir comme un socialisme agraire d'état, dirigé par une aristocratie très fermée, animée par un esprit chrétien de justice et de simplicité.

Mais la leçon de Télémaque ne saurait se définir en termes de programme politique. Elle est bien davantage une orientation de l'esprit, et plus encore élan du cœur. C'est un cri ému, et profondément émouvant, contre la misère et contre la guerre, pour un avenir plus juste où l'homme ne serait plus un loup pour l'homme :

« Les hommes sont tous frères et ils s'entredéchirent ; les bêtes féroces sont moins cruelles. Les lions ne font point la guerre aux lions, ni les tigres aux tigres ; ils n'attaquent que des animaux d'espèce différente ; l'homme seul, malgré sa raison, fait ce que les animaux sans raison ne firent jamais... Il faut que tout périsse, que tout nage dans le sang, que tout soit dévoré par les flammes, afin qu'un seul homme, qui se joue de la nature entière, trouve dans cette destruction son plaisir et sa gloire. »

*
* *

Publié dans sa version intégrale deux ans après la mort de Fénelon par son petit neveu, en 1717, **Télémaque** est enfin apprécié pour ses vrais mérites. Il est lu comme un livre d'aventures et d'amour par un public nourri d'antiquité, prêt aussi à s'attendrir et à s'enthousiasmer pour un idéal humanitaire. En bref,

(2) Cf **Les enfants du Capitaine Grant**, de Jules Verne.

c'est un ouvrage qui correspond aux aspirations les plus profondes des jeunes bourgeois qui vont pleurer avec Rousseau et se passionner pour les découvertes de Winckelmann. Sa diffusion sera immense : 150 éditions et 80 traductions jusqu'en 1830.

Au XIX^e siècle, ce succès s'atténue. La mythologie, peu à peu, devient moins familière aux jeunes lecteurs. Un merveilleux de type nouveau, l'anticipation scientifique commence à concurrencer les dieux de l'Olympe et les fées du terroir.

Autre facteur de vieillissement : le caractère à la fois coulant et compassé de l'expression qui en fait un pastiche élégant des épopées antiques. La langue de Fénelon est à la fois riche et imprécise, deux caractéristiques qui peuvent devenir des contre-indications lorsque le public auquel on s'adresse n'est plus celui des collèges, et que, disposant d'un vocabulaire limité, il apprécie surtout le style concret et la manière « directe ».

Les historiens de la littérature pour la jeunesse, pour ne point parler des autres, ne sont guère tendres pour Fénelon : ils parlent de sa mièvrerie, de sa facilité, de son style trop fluide et lassant à force de perfection ; quant à son courage, à la nouveauté de sa pensée, on n'en parle que très rarement. Tout se passe en somme comme si on emboîtait le pas à Boileau qui parle de l'ennui de **Télémaque**, pour éviter d'avoir à se prononcer sur le contenu de l'œuvre : « Je souhaiterais que Monsieur de Cambrai eût rendu son Mentor un peu moins prédicateur, et que la morale fût répandue dans son ouvrage un peu plus imperceptiblement et avec plus d'art (3). »

L'erreur inverse, ce serait de transformer Fénelon en révolutionnaire. Rien ne le préparait à ce rôle, ni ses origines aristocratiques, ni sa formation, ni sa situation. Mais cette angoisse naturelle qu'il décrit avec tant de précision dans sa correspondance à Madame Guyon, sa foi profonde et authentique, et aussi sa bonté l'ont rendu sensible à la misère populaire, lui ont donné la force de protester, de crier son indignation, alors que tant d'autres ont préféré se taire. Il n'a peut-être pas créé la littérature pour la jeunesse, mais il est certainement l'un des premiers dans le monde à avoir affirmé que l'éducation d'un prince, comme celle de tout enfant d'ailleurs, est un problème **politique**. Idée qui, à notre époque, est encore riche et neuve.

Nous pouvons aussi mettre à son actif cette intelligence du cœur, cette finesse qui lui ont fait trouver, en cette fin du XVII^e siècle, au moins sous forme d'intuitions, une foule de techniques pédagogiques d'avant-garde qui auront une grande influence sur la littérature pour la jeunesse : l'éducation active, le souci d'éveiller l'intérêt de l'enfant pour les problèmes d'actualité, l'idée d'un apprentissage de la vie qui se poursuit à travers les voyages et les aventures, la notion du « couple pédagogique » formé par l'enfant et l'éducateur, etc.

(3) **Œuvres complètes**, éd. de la Pléiade, 638-639.

Faut-il pour autant « réévaluer » Télémaque et le remettre en circulation parmi les jeunes ? L'entreprise, à vrai dire, me paraît risquée. Rien ne vieillit plus vite qu'un livre de circonstance et il paraît bien difficile de demander à la jeunesse de notre temps de s'intéresser immédiatement à une autre actualité que la sienne. L'écrivain a un très grand effort à faire pour parvenir à la distanciation, à l'attention historique que réclame une œuvre de ce type.

Les Aventures de Télémaque restent toutefois un bon « scénario », riche, courageux et largement ouvert sur les problèmes de la vie. Pour le 300^e anniversaire de sa publication ou un peu avant, cela vaudrait peut-être la peine d'en tirer un bon film ou un feuilleton télévisé, en coproduction. Juste hommage pour l'homme qui a écrit : « Toutes les guerres sont civiles, car c'est toujours l'homme qui répand son propre sang, qui déchire ses propres entrailles (4). »

Marc SORIANO.

(4) Dialogues des morts.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie a été volontairement réduite à une vingtaine de titres.

OUVRAGES GÉNÉRAUX

- HAZARD (Paul). — **Les livres, les enfants et les hommes.** Hatier-Boivin, 1934, rééd. 1967.
- BRAUNER (A.). — **Nos livres d'enfants ont menti.** Editions Sabri, 1951.
- VEROT (Marguerite). — **Les enfants et les livres.** Editions Sabri, 1954.
- **Les livres pour enfants,** numéro spécial de la revue **Enfance,** 1956.
- BOURGES (Maurice). — **La lecture (adolescents).** Editions du Scarabée, 1958.
- SORIANO (Marc). — **Guide de littérature enfantine.** Flammarion, 1959.
- DUBOIS (Jacqueline et Raoul). — **A la découverte des jeunes lecteurs.** O.R.T.F., 1961.
- **L'adolescent et la lecture,** numéro spécial de la publication **A livres ouverts,** 1964.
- CHARPENTREAU (J.) et coll. — **Le livre et la lecture en France.** Editions du Seuil, 1961.
- **Littérature pour la jeunesse,** numéro spécial de la revue **Europe,** 1968.
- JAN (Isabelle). — **Essai sur la littérature enfantine.** Editions Ouvrières, 1969.
- **Les achats de livres pour la jeunesse.** Publication du Syndicat national des Editeurs, 1969.
- MOLLO (Suzanne). — **Ecole et société.** Dunod, 1970.
- PROPP (V.). — **Morphologie du conte.** Editions du Seuil, rééd. 1970.
- CHOMBART de LAUWE (Marie-José). — **Un monde autre, l'enfance.** Payot, 1971.
- BRON (Claude). — **Lire en classe.** Magnard, 1971.
- MAREUIL (André). — **Littérature et jeunesse d'aujourd'hui.** Flammarion, septembre 1971.

GUIDES POUR LE CHOIX DES LIVRES

- **Des livres, des disques.** Choix pour les enfants de 6 à 14 ans. S.E.V.P.E.N., s.d.
- CAPUTO (Natha). — **De quatre à quinze ans.** L'Ecole et la Nation, 1967.
- DUCHE (D.J.). — **Bibliothèque idéale des enfants.** Editions Universitaires, 1967.

PRESSE POUR LA JEUNESSE

- DUBOIS (J. et R.). — **La presse infantine française.** Editions Messeiller, 1964.
- DUBOIS (J. et R.). — **Journaux et illustrés.** Editions Gamma, 1971.

ANTHOLOGIE ET BIBLIOGRAPHIE

- SCHRAIBER (Eléonore). — **Anthologie de la littérature française pour enfants.** Editions de la Faculté de pédagogie, Léningrad, 1971.
- DUBOIS (J. et R.). — **Bibliographie Presse, Littérature, Enfance et Jeunesse** (jusqu'en 1968). Editions Ciné-Jeunes, 401, rue des Pyrénées, Paris-20^e.

Bibliographie établie
par R. DUBOIS et A. MAREUIL.

VIE DE SÈVRES

Septembre... Pour beaucoup c'est encore les vacances. Et si les jours sont moins longs, le soleil moins ardent, la proximité attendue et redoutée de la rentrée nous fait trouver plus beaux, plus désirables parce que plus fragiles ces derniers moments de paix sans mélange.

Pour nous, à Sèvres, septembre, c'est l'exotisme dans le dur quotidien, les splendeurs de l'Orient au milieu de la pollution retrouvée du discret soleil parisien. Septembre c'est l'Italie, le Liban, la Corée et le Japon. La reprise des activités extra-loisirs en est toute parfumée.

En effet, pendant près d'un mois, cohabitent à Sèvres des maîtres de l'enseignement élémentaire et secondaire italiens et libanais, des professeurs d'université japonais et des étudiants coréens. Aux éclats tonitruants des uns viennent se mêler les exclamations rauques des autres et, dans les moments de silence intermédiaire, s'écoule le gazouillis des Coréennes. Il faut avoir entendu ces jeunes filles gazouiller les insipides « Chevaliers de la Table Ronde » pour pénétrer — le moment fut rare et exquis — dans les domaines les plus secrets et les plus émouvants que puisse entrouvrir la voix humaine.

Bien sûr, on entendit au cours de ces stages parallèles bien autre chose que des chansons. Il y eut des conférences, des travaux de groupes, des projections, des discussions sans fin, des visites à Chartres, à Saint-Malo, un pèlerinage à Illiers-Combray, tout ce train-train quotidien de notre vie que, grâce à l'enthousiasme toujours candide de visiteurs toujours renouvelés, nous arrivons à savourer chaque fois, comme si c'était, pour nous aussi, la première. Même si nous savons que, le 20 septembre 1971 nous faisons résonner la clochette blessée du jardin d'Illiers exactement comme nous l'avons fait le 19 septembre 1970 et le 18 septembre 1969 et comme nous le ferons le 21 septembre 1972, qu'importe ! c'est chaque fois une fêlure exquise, un moment exceptionnel et unique.

Mais Proust n'est pas tout. Il y a aussi le Paris de l'an 2000, les grands ensembles, les grouillements urbains et suburbains, toute la vie d'aujourd'hui, tout ce temps présent et futur que nos collègues sont venus chercher ou retrouver à Paris.

Par contre ce qu'ils n'espéraient pas découvrir à Sèvres, c'est la pétanque. Ils y furent initiés et certains cours plus intellectuels souffrirent de cette concurrence méridionale.

Et puis ces quatre stages — le terme est atroce qui désigne des rencontres humaines aussi riches — presque terminés nous avons eu notre soirée d'au revoir. Dans le chant, la danse, la bonne humeur, nous avons complété tout un long mois d'échange.

Les Italiens nous ont offert un bouquet de chansons évidemment italiennes, les Libanais nous ont fait accomplir un voyage audio-visuel dans leur pays rutilant et contrasté, les Japonais — bons professeurs d'université — nous ont donné un bien beau cours de linguistique para-française, les Coréennes ont dansé dans leurs merveilleuses robes parme, or, safran, émeraude et azur. Que retenir de cette soirée de clôture ? Une image, une seule, de rêve pur. Une Coréenne, les yeux clos, dans l'envolée d'azur de sa grande robe longue, écoutant pour la première fois une valse de Strauss, et puis, doucement, toute seule, dansant sur ce rythme inconnu, oublieuse de tous, trébuchant gracieusement sur le seuil d'une civilisation nouvelle...

Bien sûr, avec les Bulgares qui leur succèdent, ce fut très différent mais très attachant aussi. Nos collègues connaissaient parfaitement les problèmes de l'enseignement dans leur pays et le dialogue, moins pétillant, gagna en profondeur ce qu'il perdait en fantaisie. A côté de toute l'information traditionnelle sur la linguistique et la méthodologie de l'enseignement du français, langue étrangère, un effort tout spécial fut accompli dans une direction toujours nouvelle et toujours méconnue : l'étude du milieu, du Rond-Point de la Défense à Parly II, nos collègues purent ébaucher un dossier fort documenté et pertinent critique sur l'habitat français. A leur demande, une visite fut organisée dans un petit village de l'Oise : Bailleul-le-Soc : visite de l'école du village (où les « grands » avaient préparé une leçon sur la Bulgarie que complétèrent avec émotion leurs visiteurs), allocution très bon enfant de Monsieur le Maire sous le buste de Marianne, repas dans un restaurant local encore tout décoré des guirlandes de la récente fête votive, visite d'une ferme qui devait faire dire à nos collègues : « Nous venons de voir une ferme de chez nous. » Elle était d'ailleurs assez extraordinaire, cette ferme : le fermier, un peu usé, a depuis longtemps abandonné les rênes à sa femme, une maîtresse femme, et va céder le pouvoir d'obéissance à son fils aîné, rouge et trapu, cependant que la fille cadette, gracile et en pantalon noir, certifiée de mathématiques, exerce dans le lycée de la ville voisine et vient de se fiancer à un enseignant espagnol domicilié à Madrid. Quel beau sujet pour roman ou article de revue sociologique !

Avant le départ des Bulgares, ce fut l'arrivée des Polonais, jeunes, dynamiques, gais, travailleurs et gros fumeurs. Eux aussi travaillèrent, écoutèrent, parlèrent, visitèrent, voyagèrent, veillèrent et puis s'en allèrent. Nous les regrettons, eux aussi, sans grandes phrases.

Au milieu de ce flot agité, de ce tourbillon démocratique et exotique, nichés au milieu des cerisiers, des cèdres et des roses nous ne saurions oublier les trois stages belges, solides, sonores, courts mais mouvementés :

Il vint des technologues qui se passionnaient pour la pédagogie, des pédagogues qui ne rêvaient que de technique et des romanistes qui ne vivaient que pour le théâtre. En une semaine, ils remplirent la maison de questions inépuisables, de discussions nocturnes et audibles d'étage en étage, de débats lumi-

neux et riches, d'une bonne humeur communicative. Ils n'épuisèrent certes pas tous les sujets (il en aurait fallu plus que cela pour leur robuste appétit) mais épuisèrent certains d'entre nous.

Il nous resta cependant assez d'énergie pour héberger un certain nombre de stages français, et tout particulièrement celui des Inspecteurs généraux français. Le sujet était nouveau : l'enseignement technique. Après une fulgurante introduction de M. Pierre EMMANUEL, les participants écoutèrent et discutèrent de nombreux exposés faits par certains de leurs collègues ou des spécialistes et responsables de l'enseignement technique et professionnel. Après deux journées à Sèvres, ils allèrent passer une journée à l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement technique et une autre au lycée-pilote d'Enghien. Il faudra certes plus que ces journées pour que l'enseignement technique prenne enfin la place qu'il mérite, à côté des « autres » enseignements, et avec eux confondu. Mais le mouvement est lancé, irréversible. De changement d'orientation en modification de structure et mutation d'esprit, l'un aidant les autres et les autres chacun, du haut en bas de la hiérarchie universitaire, un vent nouveau souffle, pour nous tous, grâce à nous tous...

Mais le premier numéro de l'année scolaire d'une revue qui s'appelle « Les Amis de Sèvres » doit sacrifier à une juste tradition, celle de saluer les anciens et d'accueillir les nouveaux.

Peu de changements au Centre où les départs de Mme DIETLIN, de Mlle BATIFOL et de Mlle BIDAUD (devenue Mme COSTA et installée avec son époux à San Gimignano - Italie) et Mme DUMONT (partie vers l'enseignement supérieur), de Mme MORLET (engagée dans des soucis maternels nouveaux), de M. GONNET, enfin (émigré vers d'autres cieux pédagogiques) ont été remplacés respectivement par Mme NAHMIAS, Mlle ROUGIER, Mlle BRUNET, M. VIDAL, Mme GAYFFIER (qui nous revient ainsi après un an d'absence) et Mme ALBALA, à qui nous souhaitons beaucoup de bonheur dans leur travail parmi nous.

Le lycée a vu partir plusieurs de ses administrateurs : M. SAUVADET, Censeur devenu Proviseur au Lycée de Nantes La Colinière, M. MOUNET, Directeur de C.E.S. devenu également Proviseur au Lycée de Saint-Denis. Ils ont été respectivement remplacés par M. GEIREGAT et Mme NICOLAS. A toutes et tous nous souhaitons également beaucoup de bonheur dans leurs nouvelles fonctions.

A. J.

HOMMAGE DE BOLBEC A MADAME HATINGUAIS

« Une vie réussie c'est un rêve d'enfant réalisé à l'âge mûr »..., ainsi M. le ministre BETTENCOURT définissait-il le caractère de l'hommage rendu à Mme HATINGUAIS par BOLBEC, sa ville natale. En témoignage d'estime et de gratitude pour la valeur exemplaire de son œuvre, mais aussi pour son attachement fidèle à sa patrie normande, M. le maire de BOLBEC lui remit solennellement la médaille de la ville. M. CHEVALIER, au nom de M. le ministre de l'Education Nationale, se réjouit de voir BOLBEC honorer « l'un de ses

enfants les plus éminents de l'humanisme universitaire ». M. le directeur AUBA, rappelant l'influence internationale de l'œuvre de Mme HATINGUAIS, ajouta : « Ce que nous avons trouvé et aimé en vous de normand c'est d'abord un goût, plutôt une volonté ou même une nature d'énergie indomptable. »

C'est en termes émouvants que Mme HATINGUAIS remercia ses amis et, en particulier, ceux qui avaient préparé cette manifestation, comme Mme BOSC, directrice du Centre audio-visuel de Libourne et ancien professeur au Brésil. « Ce qui a inspiré toute mon œuvre, ajouta-t-elle, et ce à quoi je tenais le plus c'était qu'il fallait faire œuvre d'amour, qu'il fallait non seulement essayer de changer les êtres et obtenir d'eux une adhésion plus ou moins factice, mais qu'il fallait parvenir à les convaincre qu'ils font eux-mêmes leur propre éducation. »

P. A.

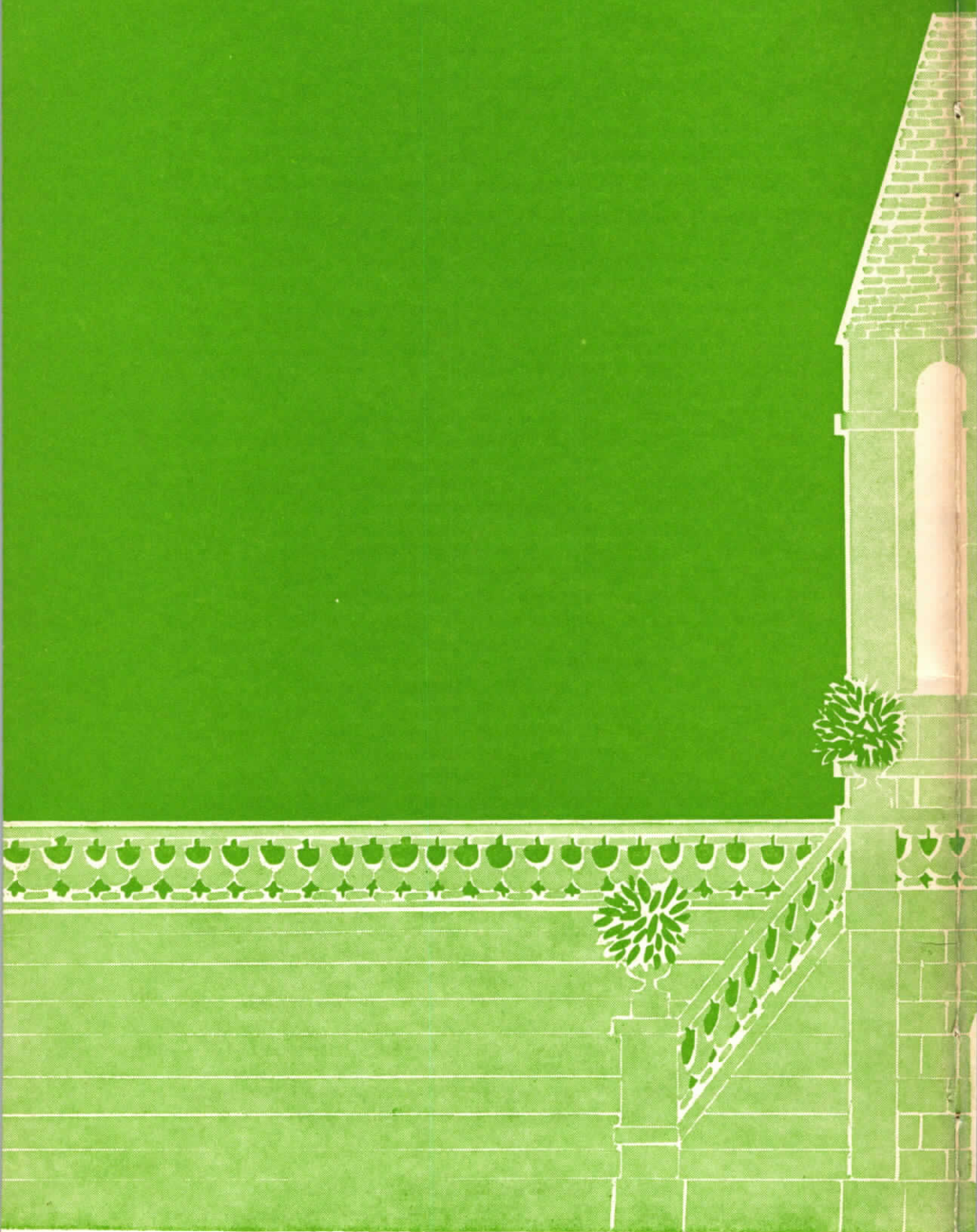
CONDITIONS D'ADHÉSION

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 15 F, membres bienfaiteurs : 30 F) au compte chèques postaux : Paris 6959-99 «Amis de Sèvres» 1, avenue Léon-Journault - 92-SÈVRES.

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

AFRIQUE DU SUD : CONSTANTIA CONTINENTAL BOOKSELLERS. P.O.B. 7753 Johannesburg. — **ALLEMAGNE FEDERALE** : W.E. SAARBACH G.m.b.H. Follerstrasse 2, D. 5. Koeln. — **ARGENTINE** : LIBRERIA HACHETTE. Rivadavia 739-45, Buenos Aires. — **AUTRICHE** : MORAWA, Wollzeile 11, 1010 Wien. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE LA PRESSE. 14-22 rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL** : LIVRARIA HACHETTE S.A. DO BRASIL. 299 Avenida Erasmo Braga-4° andar, Caixa Postal 1969, Rio de Janeiro. — **CANADA** : LIBRAIRIE HACHETTE. 554 est, rue Sainte Catherine, Montréal 24 P.Q. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **COLOMBIE** : LIBRERIA CENTRAL. Apartado aereo 3484, Bogota. — **CONGO** : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE. B.P. 2510, Brazzaville. — **CHINE** : WAIWEN SHUDIAN. P.O. Box 88, Pékin. — **CUBA** : CUBARTIMPEX. Simon Bolivar n° 1, Palacio Aldama Bldg aptdo 6540, La Havane. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GENERAL ESPAGNOLA DE LIBRERIA. Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS REPRESENTATIVES INC. 132 West 43rd Street, New York 36 N.Y. — **ETHIOPIE** : INTERNATIONAL PRESS AGENCY : G.P. Giannopoulos, Hailé Sélassié Star Sq. P.O.B. 120, Addis Abeba. — **FINLANDE** : RAUTATIEKIRJAKAUPPA Oy. Kampinkatu 2, Helsinki. — **GRANDE-BRETAGNE** : THE CONTINENTAL PUBLISHERS ET DISTRIBUTORS LTD. 25 29 Worship Street, London E.C. 2. — **GRECE** : LIBRAIRIE KAUFFMANN. 28, rue du Stade, Athènes. — **HONGRIE** : KULTURA, P.O.B. 149, Budapest 62. — **IRAK** : IRAO STORE Cie. P.O. Box 26, Bagdad. — **IRAN** : I.A.D.A. 151 Khiaban Soraya, Téhéran. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHEH. 62 Nahlat Benyamin B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES. Via Giulio Carcano 32, Milan. — **LIBAN** : LIBRAIRIE A. NAUFAL. Rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : MESSAGERIES PAUL KRAUS. 5, rue Hollerich, Luxembourg. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Paséo de la Reforma 12, Mexico. — **NORVEGE** : NARVESENS KIOSKKOMPANI. Stortingsgata 2, Oslo. — **PAYS-BAS** : VAN DITMAR'S. Schiestraat 32-36, Rotterdam. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE. Av. Nicolas de Pierola 958, Lima. — **PORTUGAL** : LIVRARIA BERTRAND. 72-75 rua Garrett, Lisbonne. — **R.A.U.** : LIBRAIRIE HACHETTE. 45 bis, rue Champollion, Le Caire. — **SUEDE** : WENNERGREN WILLIAMS AB. Drottninggatan 71 D, Stockholm. — **SUISSE** : NAVILLE et Cie S.A. 5-7 rue Lévrier, Genève. — **ROUMANIE** : CARTIMEX. 14-18, rue A.-Briand, P.O.B. 134-L35, Bucarest. — **TCHÉCOSLOVAQUIE** : ARTIA. V* Smeckach 30, P.O.B. 790, Prague 2. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE. 469 Istiklal Caddesi, Beyoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : MONTEVERDE et Cie S.A. 25 de Mayo 577, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBROS Y ARTE. A.L. Avila, La Florida, Caracas. — **YUGOSLAVIE** : JUGOSLOVENSKA KNIGA. Terazije 27, Belgrade.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication



CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES 1, avenue Léon Journault, Sèvres