

La lecture

Comment développer des enfants, pas nécessairement pareils au départ ?¹

Entretien avec Jacques Lévine.

Propos recueillis par Bernard Delattre et Marie-Josèphe Rancon

Le texte ci-dessous est la transcription d'un entretien à bâtons rompus. À part l'insertion de quelques intertitres pour en rythmer la lecture, cet exposé a été volontairement peu retravaillé par souci de fidélité aux propos de Jacques Lévine.

« Malgré des efforts formidables, nous ne savons toujours pas répondre à une première question, celle de l'hétérogénéité de la population scolaire. Depuis 40 ans, elle nous harcèle, elle gangrène l'institution. Quelle que soit leur bonne volonté, elle met ministres et enseignants dans une impuissance affligeante... Comment développer des enfants, pas nécessairement pareils au départ ? »

« Nous ne savons pas répondre à une deuxième question qui touche au plus profond de la mentalité des jeunes d'aujourd'hui et affecte toutes les relations sociales, familiales, scolaires et intra personnelles. Manifestement le peuple scolaire d'aujourd'hui n'est plus celui d'hier. Des décrochages qui prennent des formes variées sont en train de se produire entre les générations au niveau des liens et des valeurs. Peut-on sans forcer les mots évoquer un processus de déparentalisation, de désappartenance, en voie de généralisation ? »²

Le problème, c'est l'entrée dans la fonction symbolique du langage, l'entrée dans le sens du langage écrit.

La lecture, c'est un problème d'accès, à un moment donné, au sens profond du langage écrit qui est un sens social et qui nécessite une certaine image sociale de soi. Il y a des écarts : les enfants ne sont pas dans le même état de préparation face à la maîtrise de la fonction symbolique du langage. Sur le plan de la formation intellectuelle, il faut avoir 7 ans d'âge mental. Sur le plan des conditionnements socioculturels, il y a de grosses différences qui font que le langage écrit n'a pas le même sens. Le langage écrit, c'est un défi : évaluer les adultes, évaluer les aînés.

¹ **Pour citer ce texte :**

La lecture. Comment développer des enfants, pas nécessairement pareils au départ ? Entretien avec Jacques Lévine. Propos recueillis par Bernard Delattre et Marie-Josèphe Rancon. 2003. Non publié

² Pour en savoir plus sur l'hétérogénéité, le peuple scolaire, la déparentalisation, deux textes de J. Lévine disponibles sur le site agsas.fr : 1) L'école est-elle en proie à un processus de déparentalisation généralisée ? 2) Nouvelle société : des enseignants et des élèves en difficulté. Comment restaurer du lien et construire le futur ?

Deux sortes de savoirs

Avant toute chose, il faut faire la différence entre deux sortes de savoirs scolaires :

- des savoirs qui sont de moins en moins considérés comme scolaires et qui pourtant sont transmis par des enseignants, les savoirs proprement dits, ponctuels sur les choses de la vie et sur les réalités culturelles (histoire, géographie, sciences) ;
- des savoirs sur les fonctionnements des outils langagiers écrits qui donnent accès aux savoirs particuliers précédents (français, orthographe, calcul).

Si bien que pour le problème de ce passage de la lecture partagée à la lecture autonome, c'est en réalité le passage des savoirs sur la vie, les choses environnantes, les choses enfantines à la maîtrise de l'outil langagier, du fonctionnement de l'outil langagier qui passe par le déchiffrement. C'est le sas, le couloir qu'est la maîtrise du déchiffrement.

Donc la lecture autonome, c'est la maîtrise d'un outil pour une finalité qui est l'entrée dans le monde social alors qu'auparavant la lecture partagée, c'est l'entrée dans le monde enfantin, bien prendre sa place dans le monde enfantin.

Le passage de l'un à l'autre se fait par une modification de l'image de soi : on n'est plus seulement un enfant, un enfant qui peut tout faire dans la société.

La finalité de la lecture, c'est entrer dans un monde social bien défini, avec une image de soi bien définie. C'est passer d'une conception de la lecture qui vaut comme moyen de s'installer dans le monde enfantin (ou dans le monde de la toute-puissance non relativisé) à une conception de la lecture qui vaut comme moyen de s'installer dans le monde adulte.

Le déchiffrement, c'est un passage obligé mais ce n'est qu'un aspect supplémentaire qui ne pose pas problème pour ceux qui ont envie de se dégager de cette place dans le monde enfantin pour occuper une place dans un autre monde qui n'est peut-être pas encore le monde adulte, mais qui est un monde autre que celui de l'enfance. L'institution ne voit pas ce que ce passage d'un monde à un autre veut dire. C'est une conception qui concerne la totalité de l'individu et pas seulement l'enfant lisant. Il y a donc deux catégories d'enfants : ceux qui n'ont pas de problème pour passer d'un monde à l'autre, ceux qui en ont.

La signification du langage écrit passe inaperçue pour ceux qui en ont naturellement la maîtrise. Qu'ont donc à faire ceux qui n'ont pas de mal à passer d'un stade à l'autre ? Ils ont à passer de savoirs qui concernent la vie, de ce qu'ils entendent qu'on leur raconte (les pourquoi, les problèmes de philosophie, etc.) à ce qui concerne aussi leur petit monde enfantin, et inversement. On est descendu dans ce petit monde avec des histoires (Babar, etc.) mais il faut qu'il n'y ait pas que cela.

Deux environnements culturels

Donc, passage d'un premier environnement culturel - la vie en général + leur monde enfantin - avec le langage de la famille, des autres enfants, de la maîtresse, ... à un deuxième environnement culturel où le langage est le langage de tous, représentant un savoir universel, la fonction symbolique, l'ordre symbolique. Chacun l'exprime avec sa singularité, sa sensibilité. Mais c'est le langage de tous.

Le 1^{er} environnement = le monde enfantin, le savoir de quelques-uns ;

Le 2^{ème} environnement = le monde adulte, le savoir de tous.

L'enfant doit passer par le prisme de l'environnement culturel n°2 : il y a un premier travail de mentalisation, d'interprétation, d'appropriation, d'assimilation qui est à peu près direct parce que le langage est proche de celui qu'il capte, qu'il privilégie dans

son environnement culturel. C'est un langage accessible, pour lui, à sa hauteur. Pour les enfants qui accèdent à cela sans problème, le deuxième environnement culturel leur est déjà distribué dans la première phase. Ils entendent parler le langage de tous, qui concerne l'universel, où chacun en tant qu'inconnu s'adresse à un autre en tant qu'inconnu à qui on attribue le pouvoir de comprendre le langage de tous, sur tous les problèmes des grandes personnes. Comme un changement de langue, on leur demande de devenir un habitant plus ou moins isolé de ce nouveau monde culturel. Ils sont seuls mais pour arriver dans un monde à la langue universelle. Même pour les meilleurs, c'est une comparution, un passage vers un monde inconnu qui fait peur. C'est le monde des grands qui éveille en eux des peurs (loup, séparation, etc.) Notion de peur liée à ce qui se passe à cet âge (fantasmes des 6 ans : agression, châtement, peur de l'adulte, etc.) C'est l'entrée dans un monde culturel différent, qui a ses lois propres, qui est présenté comme un monde difficile d'accès (angoisse des parents). Un monde qui peut être angoissant puisqu'on leur demande d'être adolescent à 6 ans. Il peut devenir un tribunal où l'enfant se sent jugé dans sa capacité d'entrer dans ce 2^{ème} monde, d'où les phénomènes de peur, de résistance, d'angoisse, de rejet et d'envie de se garer, de refuser. Mais il peut aussi y avoir des jubilations, d'énormes plaisirs de faire la preuve qu'on mange ce monde-là.

Dans ce nouveau monde, il y a les savoirs sur les choses de la vie, sur les réalités, sur l'environnement tels que l'histoire, la géographie, les sciences de la vie peuvent les dispenser. C'est sur cela que l'école de Jules Ferry s'appuyait. C'est la transition entre l'environnement naturel de l'enfant et un environnement déjà culturalisé. Les transitions se font par les choses de la vie qui sont distillées comme ça. L'enfant de la campagne peut connaître le problème de la vache furieuse, l'enfant de la ville peut connaître le problème des pauvres, des embouteillages. C'est la découverte de l'environnement. La lecture devient vraiment la lecture du monde, du monde quotidien. C'est là une transition qui n'est absolument plus respectée. Et pourtant, bien des enseignants sentent cela.

Ce n'est pas du tout la même chose que les outils langagiers écrits (déchiffrement, orthographe, opérations, etc.) abstraits, lointains. L'enfant ne s'approprie pas d'emblée des concepts, des abstractions.

À l'intérieur de l'école, il y a deux environnements culturels, celui des choses de la vie quotidienne et celui des savoirs abstraits. Il s'agit que les phénomènes d'acquisition du langage écrit deviennent transparents.

« Toute la viciation du système provient du fait que seuls sont pris en compte aux examens les savoirs du 2^{ème} type. Ils font la différence et c'est sur eux que se joue l'avenir de chacun »³.

L'avenir de chacun se joue sur cette capacité du milieu dès la maternelle, dès la naissance, dans les familles, à savoir faire le passage entre parler les choses de l'environnement, les expliquer et employer un langage de discussion, de réflexion sur ces choses de l'environnement.

La lecture commence tout de suite avec la lecture de ce qu'on dit sur la vie. C'est le langage de la mère sur le corps de l'enfant, sur ce qui se passe dans la famille, dans la rue. C'est une lecture comme ça, pas forcément déjà partagée, comme des bouteilles à la mer. C'est une lecture environnementale naturelle. Ce sont les passages que l'on ne sait pas localiser, discerner, prendre en compte et effectuer.

On introduit une dimension nouvelle, le savoir universel. Quelque part, il y a quelque chose d'autre, le monde du savoir, le monde des idées. Il y a la planète « savoir de tous ».

³ *Les difficultés scolaires*, Jacques Lévine et Guy Vermeil, Paris, Doin Éditeur, 1982.

La lecture comme passage à l'ordre symbolique : « Moi, je m'appelle J. mais je suis un être parmi d'autres êtres ».

1^{er} environnement culturel : l'enfant est pris dans sa singularité d'enfant.

2^{ème} environnement culturel : l'enfant est considéré comme un individu comme les autres, y compris les adultes, un interlocuteur valable, un être parmi d'autres.

L'abstraction n'est pas dans la lecture, elle est dans l'image que le sujet a de lui-même.

Et maintenant, les questions qui se posent à nous

Comment se construit chacun de ces environnements ? Comment bien définir l'un et l'autre environnement ; quel conflit peut s'instaurer entre les deux ? Qu'en est-il pour l'école ? Comment l'école peut-elle tenir compte de ces deux points pour faciliter l'apprentissage de la lecture ?

C'est avant le CP que cela s'opère. Les enfants qui sont prêts sont ceux qui ont trouvé dans leur famille un mixage entre le langage de l'environnement culturel n°1 et le langage de l'environnement culturel n°2.

En même temps, par exemple, qu'on leur parle du ruisseau qui coule, on réfléchit sur la nature, sur la campagne. On fait état d'autres ruisseaux, on fait la différence avec des fleuves, etc. On introduit une pensée qui série, qui classifie, qui catégorise, qui situe et discute sur les choses. Certains enfants bénéficient de cela, d'autres beaucoup moins, d'autres pas du tout. C'est une préparation à la lecture à laquelle l'enfant sera ensuite confronté au CP. Il s'agit de ne pas faire de saute-mouton sur l'environnement culturel n°1 pour projeter immédiatement dans l'environnement culturel n°2.

Il y a un conflit dans la construction :

- il y a des environnements qui transmettent presque exclusivement de l'enfantin (ne veut pas dire puéril) ;
- d'autres transmettent trop ou presque exclusivement de l'environnement n°2 ;
- d'autres enfin savent mêler les deux, passer de l'un à l'autre, c'est-à-dire en parlant de quelque chose apporter le grain, la sauce.

D'où l'importance

- que les parents et les enseignants sachent qu'il existe les 2 environnements ;
- que l'institution laisse de la place au mixage, à la combinatoire de ces deux sources culturelles.

Prenons le cas de l'enfant à l'école maternelle : on lui a transmis la capacité de se lire lui-même. La mère lui a transmis la possibilité de lire son corps (1^{er} étage), la famille a transmis la possibilité de lire ce qui se passe dans la famille (2^{ème} étage), les enseignants de la maternelle ont transmis la façon de lire ce qui se passe dans la classe (3^{ème} étage)⁴.

Et ce n'est qu'au CP (4^{ème} étage) qu'apparaît pleinement le 2^{ème} environnement culturel. Pour parvenir au 2^{ème} environnement culturel, il faut tenir compte du premier. Et le premier se construit dans la vie courante avec la lecture du corps.

Donc : Le corps, la lecture du corps, la lecture groupale (famille, école), la lecture universelle.

⁴ Cf. La lecture en quatre étages, interview de Jacques Lévine par Geneviève Hervier, *Impact Médecin Hebdo*, n° 383, octobre 1987.

Pour arriver à la castration symbolique, il faut d'abord l'individuation, l'individuation corporelle, l'individuation dans le groupe famille, puis dans le groupe classe et camarades. Et une fois que l'enfant est enraciné dans ces premières formes d'individuation, ce n'est qu'alors qu'il peut passer à la suite. Mais il faut, en même temps, et c'est cela le mixage, que la famille suffisamment bonne mélange à la lecture individuante (enfantine) la lecture du groupe social élargi. La lecture dans le premier environnement culturel est une lecture individuante alors que la lecture du 2^{ème} environnement est une lecture « collectivisante » qui ouvre sur une conscience élargie.

Quand cet enfant passe de la lecture du corps à la lecture groupale, puis à la castration symbolique et la notion de un parmi tous, il devient distancié à lui-même. Dans un premier temps, il est très présent à lui-même et, au fur et à mesure qu'il avance dans son insertion dans le monde, il se décentre de sa singularité pour pouvoir accéder à son moi collectif, un moi collectif potentiel, le moi de n'importe quelle collectivité. Il peut s'oublier lui-même parce qu'il est moins prisonnier des sollicitations de son corps, de son corps lié au premier environnement culturel n°1. Il peut alors accepter d'entrer dans le déchiffrement parce qu'il est d'accord avec le monde dans lequel le langage écrit l'appelle. C'est un appel du langage écrit. Tout le problème de l'entrée dans le langage écrit est un problème d'écart entre l'enfant porteur de l'environnement n°1 et le même enfant porteur de l'environnement n°2.

Donc accompagner au cours du cheminement dans l'environnement n°1 tout en donnant déjà des éléments (pas trop massifs) de l'environnement n°2. Ne pas précipiter trop vite dans l'environnement n°2. C'est de là que naît l'artificialisme. C'est là qu'est toute la différence sociale. Elle est dans le fait que les parents qui sont dans la survie ou dans une vie difficile font passer à leur enfant leur désir qu'il maîtrise l'environnement n°1 et qu'il doit aller au plus vite dans l'environnement n°2. L'enfant doit entrer dans l'environnement n°2 alors qu'il n'y est pas préparé.

L'enfant doit résoudre quatre former-couple : le former-couple avec le monde maternel, le former-couple avec son propre corps (se former une image de soi accompagnante, qui sert d'ombre avec laquelle on dialogue), le former-couple avec les objets, le former-couple avec la pensée.

Nous avons des enfants qui sont dans la recherche de l'objet maternel et pas tellement dans la recherche de la pensée (ou alors une pensée morcelée). Certains sont dans une recherche éperdue de symbiose (« dans les jupes »), ils veulent un contact, ils ne peuvent pas s'en passer et ils ont peur de la séparation.

Nous avons des enfants qui, parce qu'ils n'ont pas eu un contact avec le monde maternel, se sont réfugiés dans leur corps, dans un narcissisme. L'objet d'amour, c'est leur corps, leur agitation, l'emprise. C'est taper, c'est dominer.

Nous avons des enfants qui, faute d'avoir un former-couple avec le monde maternel, se rabattent sur les objets, forment couple de façon prédominante et presque absolue avec les objets (sucrer, mastiquer, toucher, etc.).

Et puis, il y a des enfants qui forment couple avec leur pensée. Parfois trop.

Il y a un conflit entre ces quatre directions du former-couple et cela joue sur la lecture : la lecture peut prendre place si le former-couple avec la pensée n'est pas trop anxieux ou trop lointain.

Lecture du monde et monde de la lecture

C'est le problème de la lecture du monde et du monde de la lecture. L'enfant a besoin d'une lecture du monde en même temps que du monde de la lecture. Cela implique des problèmes de gradation, de progression, sans forcing, sans chercher à apprendre la lecture au forceps.

On s'y prend par le co-access. L'enfant doit se sentir accompagné vers la lecture du monde et que l'on applique des transitionnalités pour le monde de la lecture, que l'on crée des passerelles.

Les passerelles, ce serait par exemple de pratiquer la méthode naturelle de lecture, la dictée à l'adulte, l'élaboration de petits récits concernant l'enfant, désireux alors de se le redonner autant de fois qu'il veut grâce à lecture.

Cela signifie que l'enfant a besoin d'être reconnu en tant qu'ayant quelque chose à dire, en tant qu'interlocuteur, en tant qu'ayant des pensées personnelles et que cela entre dans un dialogue, une relation. L'enfant a besoin d'avoir l'illusion de compter pour l'adulte, de le nourrir avec ce qu'il sait. Lorsqu'on lui propose de lire le récit qu'il vient d'élaborer oralement, on lui propose de transformer en lecture pour l'autre sa propre lecture du monde. C'est passer de l'émotion liée à la situation extérieure au plaisir de transformer cette situation extérieure en image de soi la maîtrisant. L'enfant raconte, il dit son émotion. Nous, nous sommes là. Il transporte son vécu intérieur de la situation et il en fait un récit. Il transforme en récit relativement décentré un vécu émotionnel. Il lit et il donne à lire sa propre lecture de la situation. Au départ, il est spectateur, receveur et il devient formulateur, auteur.

C'est un problème de modification de regard de l'enseignant sur l'apprenant. Le plus important, c'est que l'enseignant et les familles soient au fait des conflits qui sont à la base de l'accès à la lecture et du voyage à accomplir. C'est une question de lucidité. Actuellement, les conditions d'apprentissage de la lecture, non seulement ne sont pas clarifiées, mais sont considérablement compliquées par la multiplicité des points de vue et par des considérations trop générales ou trop particulières. C'est un problème scientifique, qu'il faut aborder rigoureusement comme un problème de médecine ou de physique. L'école n'est peut-être pas une science exacte mais requiert d'être abordée au maximum comme si elle était une science exacte. Cela ne veut pas dire aboutir à des solutions technicistes ou des solutions qui ne tiennent pas compte de la singularité de l'être vivant et des différences. Ce qui est en jeu, c'est ce conflit entre deux environnements culturels et les raisons des écarts par rapport à ce que nécessite chaque étape. Ce qui n'est pas scientifique, c'est que nous n'avons pas une expérimentation qui permet de dire que cela se passe comme ça. L'expérimentation, c'est la réalité, c'est-à-dire les différences. Quand on examine les raisons pour lesquelles les enfants ne réussissent pas de la même façon leur apprentissage de la lecture, on a le résultat de ce que donnent les conditions.

On peut dire : quand un enfant naît et qu'il bénéficie de telle et telle condition et moyennant un certain nombre d'imprévus qui vont arriver, il a plus ou moins de chance d'arriver à la lecture. Si, dans le cheminement éducatif et scolaire, il trouve tel et tel point d'appui, il aura plus de chance.

Ce que nous avons vu sur les processus nous oblige à nous séparer de l'idée que l'apprentissage de la lecture doit être conçu comme intégration mécanique et à nous séparer de l'idée que le volontarisme de l'adulte suffit. L'enfant ne peut apprendre que s'il y a un énoncé suffisamment clair des enjeux (conflits et trajets), des conditions larges de la lecture. L'enfant doit pouvoir passer d'une image sociale de lui n°1 à une image sociale de lui n°2. Il ne doit pas y avoir trop d'écart entre son équipement neuronal (à un âge donné) et l'équipement neuronal demandé par la lecture. Il existe deux sortes d'écarts : écart entre les images sociales, écart entre les équipements instrumentaux requis.

« ... Paradoxalement, ce qui est en cause dans l'apprentissage, c'est moins un fonctionnement d'intégration de type strictement cognitif que la façon dont l'enfant envisage d'occuper sa place dans la société. **C'est avec cette image sociale de lui-même qu'il entre en rapport avec les textes**, si bien que l'objet principal de l'apprentissage devient l'élaboration de cette image sociale ».⁵

Cette image sociale de lui-même lisant est conflictuelle. Elle entre en concurrence avec une autre image sociale, moins large, lui parmi ses pairs avec les lectures de son âge, avec les lectures partagées avec les parents. Il y a une concurrence entre le monde social avec lequel l'enfant aborde l'école et le monde social que l'écrit abstrait requiert. Pour certains enfants, il y a écart. On pourrait penser que le volontarisme consiste à l'inviter à combler cet écart : « Tu peux devenir grand, tu peux égaler ceux qui savent lire ! » Or cela ne suffit pas. Lui veut égaler avec son image d'enfant dans son milieu. Il faut qu'il ait été préparé et il faut qu'il ait l'équipement neuronal. L'enfant doit d'abord maîtriser son monde et ensuite en sortir petit à petit. Il y a un élargissement : il a une pensée d'enfant, morcelée, au hasard, aventureuse qui doit devenir une pensée adulte, organisée. L'adulte peut l'aider à mieux maîtriser son environnement avec son langage à lui et, en même temps, créer des passerelles pour qu'il admette le langage des autres. Petit à petit, il doit faire le va-et-vient entre le langage n° 2 et le langage n°1.

Le parent ou l'enseignant doit savoir être un intermédiaire, un médiateur entre les deux acculturations de l'enfant, un accompagnant qui tolère les va-et-vient et qui donne confiance.

À l'écrit, il y a des erreurs lamentables sur le plan institutionnel : faire apprendre alors que l'équipement instrumental n'est pas au point, faire apprendre alors que l'enfant est dans la lecture laborieuse ou le refus de lecture, ne pas vouloir utiliser d'autres plates-formes de réussite.

L'enfant a d'abord besoin de s'étayer sur des langages qui lui donnent une maîtrise sur les choses pour pouvoir accéder au langage écrit. Le langage écrit ne doit pas être le seul langage que l'enseignant ait en main (langage des réalisations, des relations, des curiosités, de l'analyse des situations de la vie quotidienne).

Le langage écrit ne doit pas intervenir au même moment pour tout le monde : il ne faut pas tomber dans l'erreur du cycle 2 qui, tout en disant qu'il y a le temps, a continué de pratiquer la mononutrition. Pour que les enfants puissent apprendre au moment voulu (il ne s'agit pas de démissionner, ni de faire du langage écrit un langage secondaire), il faut qu'il y ait d'autres plates-formes langagières. Il s'agit d'évaluer quelle sorte de nourriture il faut donner pour valoriser l'enfant, lui donner le sentiment qu'il est chez lui.

Le langage écrit déparentalise par rapport à l'école. C'est un moyen de communiquer à l'enfant qu'il est bien chez lui à l'école, ou qu'il n'y est pas du tout, ou qu'il y est trop peu. Il y a des degrés divers d'habitations, de droit d'exister à l'école. Le langage écrit est un rite d'initiation qui dit : « Tu es chez toi, tu as le droit d'exister » ou « Non, ça ne va pas ! ».

Actuellement, on ne propose pas autre chose pour le développement. S'il y a écart entre l'état de préparation de l'enfant et ce que demande l'école, il n'y a pas d'autres propositions. Or, il en existe.

⁵ *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance.* Jacques Lévine, Michel Develay, avec Bernard Delattre, ESF, 2011.

Au terme de cet entretien, Jacques Lévine a proposé :

► Deux remarques complémentaires :

- Il faut que les parents s'engagent à travailler avec l'école sur l'éducation qu'ils donnent aux enfants.

- École publique/École privée : il y a un malentendu très intéressant. Les parents attendent de l'école privée qu'elle apporte l'environnement culturel n°2 de façon suffisamment stricte alors que l'école privée tire sa force d'apporter l'environnement culturel n°1 en même temps que l'environnement culturel n°2. Certaines écoles privées sont plus au ras du sol sur le plan de la vie réelle de l'enfant. On lui parle plus directement, l'enfant peut parler plus directement et le rapport avec les parents introduit également l'environnement culturel n°2. Mais si on veut théoriser ce qu'apporte une certaine école privée par rapport à l'école publique, c'est qu'elle laisse entendre aux parents qu'elle va bien distribuer de l'environnement n°2 alors qu'en réalité sa force vient de savoir mixer les deux. L'école publique est considérée comme laxiste parce qu'elle distribue trop mollement l'environnement n°2 et qu'elle distribue trop de l'enfantin, de l'à-côté. L'essentiel, c'est la façon dont les deux environnements sont reliés et la façon d'y intégrer les parents. À terme, l'enfant aura bien appris à lire ou pas.

► Quelques pistes de réflexion concernant les applications pour l'école :

- connaître la trajectoire de l'enfant pour l'entrée dans la lecture ;
- inventer des stratégies ;
- préparer l'imaginaire du cognitif ;
- faire passer au moi social (l'environnement n° 2) : l'enfant ne doit pas être enfermé dans l'instant. La non peur de la vie fait partie de la préparation à l'image de soi n°2 ;
- sur les processus d'apprentissage : laxisme ? patience ? tolérance ? confiance ? Ça marche mais à terme et pas forcément au collège.

Tout cela débouche sur de nouvelles structures et stratégies à l'école et une nouvelle collaboration avec les parents.

Pour citer ce texte :

La lecture. Comment développer des enfants, pas nécessairement pareils au départ ? Entretien avec Jacques Lévine. Propos recueillis par Bernard Delattre et Marie-Josèphe Rancon. 2003.
Non publié

Note d'information sur les droits d'auteur

Les documents mis à votre disposition sur le site de l'AGSAS sont gracieusement fournis par les auteurs, sur une base non commerciale, uniquement pour un usage strictement personnel. Les droits d'auteur, de commercialisation et d'indexation à des fins commerciales sont conservés par les auteurs et qui de droit malgré le fait que leurs travaux sont accessibles électroniquement. Toutes les personnes et organismes faisant une copie électronique de ces documents s'engagent, par le fait même de faire cette copie, à respecter les droits d'auteurs et droits de distribution associés.