

### À la découverte des documentaires pour la jeunesse : cycle 3, 6è, 5è

CRDP de Créteil et La Joie par les Livres, 1999, 327p.

Un livre sur les documentaires ! Nous étions nombreux à l'attendre, plus ou moins conscients de la place (trop) privilégiée des albums et des romans dans les BCD et CDI et de l'ampleur de la tâche d'analyse que suppose la présentation de documentaires, sans oublier les compétences nécessaires dans les différents champs disciplinaires et dans le genre.

Nos attentes étaient sans doute diverses, et j'avoue que la rencontre avec ce livre n'a pas été facile. J'attendais de l'aide sur l'analyse des livres documentaires, et sur la façon d'aider les lecteurs encore fragiles que sont les enfants de l'école et du collège à aller au-delà du plaisir de l'image et du feuilletage, à entrer dans la lecture de ces textes. Je me suis trouvée, tout d'abord, face à une somme de titres. Comment ce livre me serait-il utile ?

Je dois dire que j'ai mis de côté ces attentes personnelles pour devenir attentive à ce que proposait cette équipe d'auteurs (au moins 10) dont le professionnalisme est reconnu et sans doute encore consolidé par le partenariat bibliothécaires de La Joie par les Livres/enseignants de l'IUFM de Créteil.

Le livre est structuré en 11 chapitres, en autant de thèmes ou de domaines (Un milieu de vie, l'eau - La reproduction - Infiniment grand, infiniment petit - De la physique à la technologie - Le Moyen Age - Explorations et découvertes - Education civique - De l'art moderne à l'art contemporain - Léonard de Vinci - A la recherche du passé - La ville).

L'analyse des livres documentaires s'effectue *donc de façon sous-jacente* au sein de chaque chapitre (il faut y inclure la présentation générale dans l'introduction) et cela de quatre manières : l'une ne nous apparaît que par le résultat qui nous est proposé, une sélection de quelques titres par thème, alors que bien plus de livres ont été lus ; l'autre est tangible dans la rédaction d'une notice par titre qui, assez souvent, met en valeur les points forts et faibles du documentaire ; la troisième,

dans la rédaction d'une fiche de présentation de collections documentaires généralistes et spécialisées (un peu succincte, à mon goût) ; le quatrième type d'éléments d'analyse se donne à lire dans les propositions d'activités pédagogiques conçues à partir des sélections.

L'objectif de l'équipe d'auteurs n'est en effet pas de donner des clés ou des procédures d'analyse. Il est de faire en sorte que les documentaires soient effectivement utilisés dans toutes les disciplines de l'école et du collège, que les élèves découvrent « la multiplicité des modes d'accès au savoir » au travers de recherches disciplinaires ou interdisciplinaires. Ce livre se veut un outil prêt à l'emploi, adaptable bien entendu. Le long travail d'élagage des livres supports est effectué (et les livres sont classés par difficulté de lecture), une synthèse sur le thème ou la discipline a été pensée, toujours en liaison avec les programmes de l'école et du collège, et des fiches pédagogiques ont été rédigées associant (sauf pour l'éducation civique et les arts plastiques) des objectifs d'acquisition de compétences documentaires et des objectifs d'apprentissages disciplinaires. Intégrer les documentaires pour la jeunesse dans les moments d'apprentissage, quels qu'ils soient, en classe, à la BCD ou au CDI, c'est ce que vise cet ouvrage. Et il constitue une aide précieuse pour qui souhaite augmenter ou renouveler le fonds de certains rayons, et pour qui souhaite diversifier les supports de travail, d'autant qu'il est difficile à un documentaliste ou à un groupe d'enseignants d'école d'être pertinent dans chacun des domaines cités !

74 fiches pédagogiques s'articulent à partir de 22 collections et de plus de 200 documentaires, qui ne sont pas tous considérés comme irréfutables, mais comme dignes d'intérêt. Le lecteur et les utilisateurs sont aussi renvoyés à d'autres sources d'information, comme les cédéroms ou Internet, mais aussi les différents lieux de lecture, les musées ou les centres scientifiques. Information est le mot central. Une bonne partie du travail proposé aux élèves consiste à construire des connaissances tout en identifiant les sources d'information (type de document, date, provenance sociale, point de vue, choix de cadrage, retouche d'image), en comparant les informations issues de documentaires différents,

en les synthétisant et en les présentant de diverses manières, selon le thème traité (résumés, expositions, tableaux, frises, fiches techniques, ...). On demande aussi aux élèves de produire eux-mêmes des images ou des textes, afin de maîtriser davantage les procédés rencontrés.

C'est le recours à des supports multiples qui est ici fortement préconisé et sans aucun doute à juste titre. Le propre de l'information n'est-il pas la vérification et le croisement ? C'est un principe souvent énoncé pour la presse, mais qui est d'autant plus applicable pour les documentaires que la prolifération de l'édition ne garantit pas toujours « l'exactitude, l'actualisation et la pertinence » souhaitées par les auteurs de ce livre, et que ce type d'écrit n'est pas, contrairement aux idées reçues, assuré du sceau de l'objectivité, comme le faisait remarquer François Quet dans *Les écrits non littéraires au collège*.

C'est sans doute pour cette raison qu'il est dommage que n'apparaissent pas dans cet ouvrage quelques indications explicites de vigilance (il en contient cependant !) lors du choix des documentaires à acquérir : n'est-il pas important de signaler aux enseignants des traductions rapides, des textes décousus, voire contradictoires, des textes apparemment non relus où subsistent des erreurs de syntaxe ou d'orthographe, des textes elliptiques ou lacunaires sur le sujet traité. Le lecteur doit-il chercher en creux les titres et collections non cités pour comprendre pourquoi ils ont été écartés ?

Rien n'est dit non plus des difficultés linguistiques inhérentes à l'écrit documentaire (si ce n'est au travers d'expressions telles « texte clair », « accessible »...), difficultés qu'il faut connaître afin d'aider les élèves à les maîtriser (Cf. *La maîtrise de la langue au collège*, publication du MEN, *Le lecteur interprète* d'Anne Jorro, et l'analyse par Yvonne Chenouf d'un texte documentaire, AL n° 61 ). La lecture est bien pourtant le point commun essentiel à toutes les activités proposées, quelle que soit la discipline. Or, il semblerait que tous les élèves puissent entrer dans la lecture des titres sélectionnés sans difficultés. Ce n'était sans doute pas l'objet de ce livre. Peut-on cependant se passer d'y réfléchir ?

Annie JANICOT

### Tricentenaire de Charles Perrault : les grands contes du XVII<sup>e</sup> siècle et leur fortune littéraire.

Jean Perrot (dir.)

In press - coll. : Lectures d'enfances.

1998, 126 p., 170F

Le conte connaît aujourd'hui un regain d'intérêt et depuis 1990 rééditions et études critiques abondent. Ce recueil de 30 articles constitue les Actes d'un congrès tenu en 1997, publiés sous la direction de Jean Perrot.

Dû à des spécialistes de la littérature de jeunesse et du conte, ce panorama critique présente un "dossier Perrault", une série d'études sur les contes de Madame d'Aulnoy, enfin une mise en perspective de cet ensemble avec des contes de la littérature française et internationale jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle. Chacun peut y trouver, selon ses intérêts, des études sur les conteuses au XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, les diminutifs dans l'œuvre de Perrault, la transposition des contes en bandes dessinées, les bottes du Chat Botté, l'apport critique de Marc Soriano...

Parmi ces multiples points de vue, je souhaite privilégier la question des rapports entre l'écrit et l'oralité. L'article introducteur de Catherine Velay-Vallantin pose de manière très large le problème de cette "grande fracture", qui à notre époque est remise en question et qu'une réflexion sur l'œuvre de Perrault semble propre à réduire. Les Histoires sont-elles nées des contes de nourrices ? Ont-elles à leur tour influé sur les récits oraux ultérieurs ? La question de cette dialectique entre l'oral et l'écrit est liée à celle des sources dont Perrault s'est inspiré. Ses contes seraient-ils « un affleurement de la littérature orale au niveau de la littérature écrite » ? Marc Soriano (*Les Contes de Perrault, culture savante et traditions populaires*, 1968) en a recherché l'origine dans le folklore, à travers les contes de nourrices et les livrets de colportage, réhabilitant des auteurs méconnus ainsi qu'un public enfantin et populaire longtemps marginalisé, et créant un intérêt autour de la "culture de l'enfance". Cet entrecroisement entre l'oral et l'écrit invalide la séparation traditionnelle. Bernard Gicquel, lui, conteste l'appartenance des sujets traités par Perrault à la tradition française, où aucun antécédent observable n'est connu. Il considère que l'auteur s'inspire de contes napolitains répandus en France à travers l'œuvre de Giambattista Basile, et que

l'allure de "contes de vieilles" de ses écrits tient non à leurs sources mais au genre littéraire adopté.

Un débat s'élève autour de la transmission des contes. Catherine Velay-Vallantin rappelle la prise de position de Nicole Belmont : la transmission orale a un rôle majeur et irremplaçable. Pour certains ethnologues, seule la voix populaire est authentique et vivante.

L'écriture, elle, comporte une censure. Soriano a souligné que dans son élaboration interviennent les pratiques éducatives de l'époque, la vision du monde propre à l'auteur et à son milieu (lettré et mondain dans le cas de Perrault), mais aussi les impératifs de production, l'anticipation des désirs du lecteur... Une fois le texte fixé par l'écrit, l'adaptation créatrice caractéristique de la transmission orale est-elle encore possible ? Comment un récit marqué par son époque se maintient-il au long des siècles ?

Bernard Gicquel montre comment Perrault lui-même a aménagé les récits de Basile en fonction de son public et de sa personnalité : respect de la notion d'innocence enfantine, recherche de la sobriété dans l'écriture, légèreté et bonhomie dans le ton. La transcription des *Histoires* par Maurice Bouchor en 1911, étudiée par Annie Renonciat, en constitue un autre exemple : l'adaptateur en fait un "bréviaire de l'enfance", source de connaissances et d'éducation morale ; il édulcore ce qui pourrait troubler l'enfant, lui facilite l'accès au texte. Enfin les échos décelés dans des oeuvres ultérieures, très diverses dans l'espace et le temps, montrent que la transmission et l'adaptation restent vivaces.

La recherche aussi se renouvelle. Elle est aujourd'hui soucieuse du texte original et nous invite à distinguer ce que les contes disent à l'enfant et disent de l'enfance. A travers des lectures psychanalytiques, les contes sont apparus comme les « cadres projectifs de mécanismes psychiques profonds » (Catherine Velay-Vallantin). Enfin l'étude que mène ici Nadine Decourt sur les bottes du Chat Botté, proposant d'y voir une signature et un masque de l'auteur, un symbole du héros politique moderne, un indice de la gémellité entre le chat et le maître, de la tension entre animalité et humanité, montre combien il reste intéressant et fécond de continuer à explorer les Histoires de Perrault et plus généralement le fonctionnement du conte.

Marie Claude DOQUET

## Les masques dogon, ethnologie savante et ethnologie autochtone

Anne Doquet

Karthala - coll.: Hommes et sociétés, 1999

Anne Doquet vient de publier à Karthala dans la collection "Hommes et sociétés" un livre écrit à partir de sa thèse en anthropologie sociale et culturelle sur *Les masques dogon, ethnologie savante et ethnologie autochtone*. Dans son jury siégeait Jack Goody. Il n'y est pas question de raison graphique. Mais d'une réflexion sur la raison ethnologique. « *D'une manière générale, écrit Anne Doquet, il n'y a rien de très original à se pencher sur l'œuvre ethnologique consacrée aux Dogon, qui a déjà fait couler beaucoup d'encre. Mais si la pratique ethnologique a suscité de vifs débats, ces remises en question internes ne s'accompagnent trop souvent d'aucun questionnement sur les conséquences in situ qui peuvent découler du regard de la discipline et de son discours.* » Pour dire les choses comme je les ressens à la lecture de ce livre qui ne doit pas valoir à son auteur que des amis au sein de sa discipline, il semble que les autochtones aient acquis une connaissance efficace du discours scientifique tenu sur eux et qu'ils n'ont pas économiquement intérêt à fournir des réponses divergentes. Si bien qu'on observe une fixité des danses masquées considérées au long de cette étude comme un lieu stratégique d'observation de la culture et de son cheminement. Anne Doquet parle ainsi de société ethnologisée et même d'acharnement ethnologique réciproque : « *Les effets les plus évidents de cette situation sur les hommes apparaissent dans le comportement des informateurs, particulièrement actifs dans le processus de construction scientifique. L'intérêt que pouvait représenter leur contribution à la recherche laisse finalement penser qu'ils s'en sont délibérément fait complices.* »

« *Toutes les cultures de ce type, poursuit-elle, semblent avoir été éclairées par un texte ou un ensemble de textes inauguraux, signés d'une personne ayant fait autorité dans la discipline.*<sup>1</sup> *En ouvrant un champ d'étude particulier, l'auteur assoit souvent sa démonstration sur une culture témoin et*

<sup>1</sup> Il s'agit dans le cas des Dogon de Marcel Griaule.

crée un moule théorique dans lequel les chercheurs ultérieurs viendront fondre leurs écrits. L'exemplarité de la culture dont il a "découvert" les traditions particulières sera alors légitimée par les travaux des disciples qui viendront renforcer les positions de leur maître. (...) Cet héritage doit donc sa pérennité à l'organisation interne des connaissances de la discipline. Mais, en même temps, il ne pourrait durer indéfiniment sans le concours des informateurs qui, sur le terrain, adoptent une conduite complaisante. L'histoire de l'ethnologie des Dogon nous a montré quels avantages - d'ordre matériel, politique ou idéologique - pouvait présenter à leurs yeux la présence des chercheurs. (...) Des types de discours et de comportements se codifient, s'institutionnalisent et finalement se répètent. (...) Toute communication établie avec un nouveau chercheur déclenche dès lors ces codes, et l'ethnologue, déjà imprégnée "d'attitude textuelle"<sup>2</sup>, se voit confirmer par les indigènes eux-mêmes la réalité des descriptions livresques. (...) Ainsi l'ethnologie risque-t-elle de créer d'inaltérables modèles de culture qui ne correspondent que trop aux nostalgies de certains et peuvent constituer pour la discipline un redoutable leurre. » Anne Doquet rappelle combien, depuis la colonisation, il apparaît nécessaire de ne plus regarder les sociétés colonisées en dehors de leur situation coloniale. « Il serait déraisonnable aujourd'hui, ajoute-t-elle, d'observer les sociétés 'ethnologisées' en faisant abstraction de la situation ethnologique, même si nous sommes confrontés, en la prenant en considération, à des problèmes déontologiques que nous préférons bien souvent ignorer. »

Ce livre passionnant aide ainsi, mais ce n'est pas son propos, à réfléchir à la "vérité" scientifique lorsque les conditions de production du savoir se développent au sein de rapports sociaux inégalitaires. Ici "l'inégalité" est posée d'emblée entre la société qui étudie et celle qui est étudiée. Elle est tout aussi visible au sein cette fois d'une même société lorsque ses "savants" viennent étudier ses jeunes des banlieues ou enquêtent auprès de ses analphabètes. Le sujet observé joue toujours le jeu de l'observant, « par tactique défensive, par intérêt, parfois par naïveté »<sup>3</sup>. Mais, pour n'être plus directement présente de part et d'autre du microscope, cette inégalité disparaît-elle pour autant des conditions de production du savoir lorsqu'on quitte les sciences dites humaines pour aller vers celles qui se targuent de ne pas l'être ? Le physicien me l'assure : il n'y a pas une physique bourgeoise et une physique prolétarienne, comme

certain l'ont dit autrefois. Je comprends bien qu'il n'y a qu'une science physique. Je ne peux pas m'empêcher de me demander si ce serait toujours la même s'il n'y avait pas des bourgeois et des prolétaires...

Jean FOUCAMBERT

## Où va le livre ?

Yves Mollier & collectif

La dispute, 2000, 284p., 130F

Ce livre coordonné par Jean-Yves Mollier, a pour titre une bonne question à laquelle il ne répond pas vraiment. Fondés sur une importante documentation, la plupart des chapitres se contentent souvent d'en restituer les informations dans la mesure où les auteurs ont une fâcheuse tendance à retranscrire telle quelle la réflexion qu'ils ont déjà exposée dans leurs œuvres précédentes.

Celui ou celle qui ne connaît pas l'univers du livre sera cependant comblé(e) car l'ouvrage en présente une vue globale. Les principaux groupes présents sur le marché de l'édition et les quelques dynamismes qui le traversent (l'édition jeunesse et celle de province) y sont bien décrits. Le rôle de l'Etat, la censure et les problèmes avec les bibliothèques (notamment celui du droit de prêt) sont abordés de façon synthétique.

L'ouvrage propose aussi une vision différente des librairies : celle d'un nouveau moteur du marché du livre. La concentration de leurs structures (à l'image de celles de l'édition), les conduit à peser plus lourd face aux éditeurs. De même, le traitement du livre électronique fait l'objet d'un développement assez élaboré.

Mais les chapitres inégaux n'apportent pas vraiment de réflexions nouvelles. Il s'agit d'un état des lieux plutôt que d'une mise en perspective comme le suggère le titre. La tâche était ambitieuse...

Coralie MATERA

<sup>2</sup> Qui consiste à « préférer l'autorité schématique d'un texte aux contacts humains directs. » (Saïd)

<sup>3</sup> Sory Camara dans la préface



**Apprendre en projet**  
**La pédagogie du projet-élève,**  
*Michel Huber, préface de Jean-Marie Barbier,*  
 Éd. Chronique sociale, coll. : Pédagogie Formation, Lyon, 2000, 192p.

L'auteur, militant du GFEN, professeur dans le second degré, puis responsable d'un établissement de formation de formateurs a placé résolument son propos sous cette triple influence :

Comme membre actif d'un mouvement d'éducation nouvelle très présent dans le paysage pédagogique, il s'inscrit dans la lignée des grands aînés qu'il cite volontiers (Gloton, Bassis...) Il met toute la force de sa conviction et toute sa capacité d'engagement, au service de l'innovation pédagogique dans une perspective affirmée de transformations sociales.

Comme professeur d'histoire et de géographie, ses intérêts et son champ d'application l'ont porté à prendre ses exemples dans les sciences humaines avec un fort souci d'éducation populaire.

Comme chercheur enfin, il a été conduit à élargir ses préoccupations dans la direction de la formation d'adultes et singulièrement des formateurs et à s'interroger sur les conditions de la transmission à d'autres des acquis réalisés dans cet univers.

Le livre comporte cinq parties : chacune d'elles se distribue en chapitres, schémas et tableaux et se termine par une synthèse. Dans le corps du chapitre, l'auteur alterne pré-supposés théoriques, descriptions de pratiques et analyses, dans la meilleure tradition de la recherche-action. Il se dégage de l'ensemble un fond de vérité tout à fait convaincant sur la « faisabilité » des propositions avancées. Le ton employé est à la fois celui de l'engagement militant et celui du praticien averti qui résiste à trois tentations : « *faire à la place des élèves, montrer aux élèves comment ils doivent faire et être totalement non-directif* »

L'intention didactique est revendiquée : il s'agit de faire partager une longue expérience et de fournir des pistes de travail aux praticiens qui souhaiteraient adopter « la pédagogie du projet-élèves ». En effet, le didacticien perce sous le pédagogue. Tableaux, schémas et synthèses sont là pour renforcer la portée des descriptions,

pour convaincre et entraîner l'adhésion. Nous ne donnerons ici qu'un exemple :

En page 80, Michel Huber présente la synthèse du chapitre intitulé « quelle conduite du projet ? ». Un tableau à double entrée résume les propositions :

En colonnes, trois temps sont identifiés : le temps de réalisation, le temps didactique, le temps pédagogique.

En lignes, quatre points sont décrits : la fonction (produire...), le fondement (autonomie...) l'impact (mise en place de compétences...), le rôle des formateurs (relation d'aide...)

Au croisement, 12 indications nous sont fournies sur les intentions, le déroulement et les effets. Elles ne manquent ni de pertinence ni d'intérêt. Mais, comme souvent, le plus important est peut-être dans ce qui n'est pas dit. C'est ainsi que ni les élèves ni les acteurs sociaux n'apparaissent. D'où les questions suivantes ...

- comment expliquer la part importante faite, dans le livre, aux activités de simulation, notamment sous la forme de la situation-problème ?
- ne s'agit-il pas, plutôt, si on veut donner tout son sens à la pédagogie de projet, d'impliquer les élèves dans des pratiques sociales et de mettre ainsi en lien, formation intellectuelle et production ?
- quelle place pour le commanditaire du projet ?
- qu'en est-il de la globalité des apprentissages ?
- comment s'effectuent les apprentissages sociaux si la production n'est pas destinée à une partie du corps social extérieure à la classe ?
- quelles interactions entre le dehors et le dedans de l'école ?

Encore une fois, le livre fait très utilement le point sur une manière de concevoir la pédagogie de projet. Celle-ci parvient à enrichir les savoirs de l'élève à partir d'aménagements des façons habituelles de faire. On obtient ainsi qu'il s'investisse davantage dans un contrat didactique revisité par les acquis du monde du travail dont on sait qu'il a été largement théorisé par le Centre National des Arts et Métiers.

Il y a place pour d'autres conceptions de la pédagogie de projet.

*Jean-Pierre BENICHO*

## Presse, mode d'emploi

Jean-Benoît Durand

Flammarion - Castor Poche, 192p., 38F

Publié à l'occasion de la 11ème semaine de la presse dans l'école (20/25 mars 2000), ce petit livre de la collection *Castor Doc* est destiné, nous dit-on en préambule, aux enfants dès 10/11 ans « *souhaitant réaliser un journal, que ce soit dans le cadre d'une association, de l'école ou pour eux-mêmes.* »

Indépendamment de son objectif principal - des conseils de tous ordres aux enfants désireux de créer un journal - cet ouvrage très bien illustré de photographies et de dessins de Brunor, est un excellent document sur la presse à ranger dans les rayons d'une BCD. Son auteur Jean Benoît Durand, « *rédacteur en chef adjoint d'un journal pour enfants* » réussit en effet la gageure de présenter de manière synthétique et lisible par de jeunes enfants, l'histoire de la presse et de ses techniques, des *acta diurna* de la Rome antique aux grands journaux contemporains, de Gutenberg à Internet, de *J'accuse* au Watergate.

Le journal scolaire fait maintenant partie des activités proposées par beaucoup de classes et d'établissements à leurs élèves. L'enquête menée à Nantes indique que largement plus du tiers des écoles de cette agglomération diffusaient un journal à la pérennité assurée même si leurs fréquences et leurs nombres de pages étaient très variables<sup>4</sup>. Cette pratique semble d'ailleurs avoir singulièrement évolué et la réflexion sur les objectifs et la fonctionnalité d'une publication régulière dans le cadre d'une pédagogie de la production écrite bien comprise a fait disparaître les formes les plus caricaturales des "journaux d'enfants" - exploitations d'une "technique Freinet" dénaturée - qu'on connaissait il y a encore une vingtaine d'années. L'AFL a pris sa part dans cette réflexion, notamment en expérimentant en classes-lecture ce qu'elle a appelé les circuits courts et le journal d'opinion.

C'est pourquoi on peut s'interroger sur la pertinence de certains conseils donnés dans ce petit document qui consistent à se référer au modèle de la presse professionnelle, à imiter cette dernière dans tous ses aspects (techniques, budgétaires, rédactionnels...) sans imaginer qu'un journal scolaire ou associatif aura heureusement sa spécificité et

nécessairement des ambitions plus modestes qui peuvent ne rien enlever à sa qualité et à son intérêt.

M.V

### JEU DE LEGO

C'est le lecteur - et lui seul - qui **lit** le texte. C'est lui qui, pour ce faire, **relie** les unités de sens du texte entre elles. *Lego* : je lis<sup>1</sup>. *Lego* : ce jeu de construction, si justement nommé, où précisément l'important n'est pas les briques, mais ce qu'on en fait lorsqu'on les relie entre elles. *Lego* : je lis. *Lego* : je lie<sup>2</sup>. L'important du *Lego*, c'est le jeu, c'est le je, qui lie, qui lit. Car sans jeu, il n'y a pas de je, et réciproquement<sup>3</sup>. Donc pas de lecture, sans je, pas de lecture sans jeu. Et réciproquement.

Toucher à la lecture, c'est donc toucher au sujet<sup>4</sup>. Entraîner à être lecteur, c'est entraîner à être sujet<sup>5</sup>.

Dans tout cela, les yeux, seuls, jouent le rôle essentiel. Il faut comprendre le texte écrit du regard, sans la parole, sans le son. Que ne jouons-nous à *Lego* en silence ! Ce jeu-là se construit essentiellement par l'œil - et ce je-là aussi.

C'est à ce prix que *Lego* ne se transformera pas en un jeu (un je) de massacre, mais sera bien le jeu du je, le je du jeu.

*Lego*, c'est bon pour l'égo<sup>6</sup>.

Jean-Pierre LEPRI

<sup>1</sup> en latin.

<sup>2</sup> Il n'est pas indifférent de relever que *lire* et *lier* ont la même origine.

<sup>3</sup> thèse que nous avons abordée in « L'écriture : jeu/enjeu, je en jeu, je enjeu ? », A.L. n°66, juin 1999, pp. 24-32) et que nous pensons développer ultérieurement

<sup>4</sup> de là, sans doute, les passions que la question de la lecture déchaîne.

<sup>5</sup> Cf. notre « L'écriture : jeu/enjeu, je en jeu, je enjeu ? », *op. cit.*

<sup>6</sup> Ce texte est repris de la préface au tome 3 de *L'Album, source d'apprentis-sages*, Poitiers : C.R.D.P., 1999.

<sup>4</sup> D. Coffin, H. Moëlo, C. Ravazzoli, *Etat des lieux des publications nantaises*, A.L. n°69, mars 2000, pp. 72 - 78.