

QUE SONT LES LIVRES ET L'ÉCRIT DEVENUS ?

Serge Herreman

LES ACTES DE LECTURE N°130 (JUIN 2015)

Une évidence choque dans les programmes de l'école maternelle de 2015, un vide interpelle à la fois pédagogie, histoire et politique. On cherchera en vain en effet toute référence à l'écrit en tant que tel et aux livres en relation directe avec la langue écrite et sa culture.

Cet article, à travers la confrontation des programmes de 2002 à 2015 puis un retour sur quelques moments clés de l'histoire de l'école maternelle, interroge le sens de la place accordée ou pas à la langue écrite en lien idéologique avec la démocratisation de l'école.

DE 2008 À 2015

En 2008, et malgré l'offensive contre LA méthode globale initiée par Gilles de Robien, poursuivie avec zèle par Xavier Darcos, les programmes de l'école maternelle spécifiaient dans une partie intitulée « *Se familiariser avec*

l'écrit » : « Découvrir les supports de l'écrit. Les enfants découvrent les usages sociaux de l'écrit en comparant les supports les plus fréquents dans et hors de l'école (affiches, livres, journaux, revues, écrans, enseignes, ...). Ils apprennent à les nommer de manière exacte et en comprennent les fonctions. Ils observent et manipulent des livres, commencent à se repérer dans une page, sur une couverture. [...] Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. »

En 2013, un an après l'annonce faite à la Nation de la Refondation de l'école, on pouvait lire, dans le document Eduscol intitulé « *Sélection d'ouvrages pour une première culture littéraire à l'école maternelle* » : « Il revient à l'enseignant d'école maternelle de faire découvrir l'activité de lecture dans toutes ses dimensions, contribuant ainsi à la conceptualisation de l'acte de lire et des bénéfices attendus. Les livres choisis doivent favoriser des pratiques culturelles d'échanges entre

pairs ou avec des adultes et permettre une appropriation par l'enfant d'un usage pertinent du livre feuilleté, raconter, reformuler, désigner, sélectionner une image, un texte, mettre en relation avec d'autres livres, d'autres expériences. [...] »

Était-ce une introduction à ce que les futurs programmes rénovés allaient porter de promotion de la culture écrite et littéraire au service de la promotion collective ? Voici ce que les programmes de 2015 proposent comme « *allusions à la littérature* » :

- Dans la partie intitulée « *l'oral* » / *Comprendre et apprendre / Échanger et réfléchir avec les autres : Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : résolution de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues, etc.* »

- Dans la partie intitulée *l'écrit / Écouter*¹ de *l'écrit et comprendre : En préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral ; si la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés.*

Découvrir la fonction de l'écrit : À l'école maternelle, les enfants le découvrent en utilisant divers supports (livres variés, affiches, lettres, messages électroniques ou téléphoniques, étiquettes², etc.) en relation avec des situations ou des projets qui les rendent nécessaires ; ils en font une expérience plus précise encore quand ils sont spectateurs d'une écriture adressée et quand ils constatent eux-mêmes les effets que produisent les écrits sur ceux qui les reçoivent. »

Or donc « *que sont les livres et l'écrit devenus* » dans les programmes de 2015 ?

Réponse : Les enfants « **écoutent des textes lus par l'enseignante.** » On cheminera en toute logique en obéissant à une « *progressivité* » allant de ce que l'on pense le plus simple (texte court et proche de l'oral) vers le plus « compliqué » (à ne pas confondre avec complexe) (« *texte long et éloigné de l'oral* »). C'est dans ce cadre de progressivité « cartésienne (?) » et de référence permanente à l'oral que « *si la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés.* »

L'écrit se découvre « *en relation avec des situations ou des projets qui les rendent nécessaires ; [les enfants] en font une expérience plus précise encore quand ils sont spectateurs d'une écriture adressée et quand ils constatent eux-mêmes les effets que produisent les écrits sur ceux qui les reçoivent.* ». On pense bien sûr à une lettre d'invitation ou à une proposition faite à un proche ou à une classe voisine, mais est-ce bien suffisant pour « *offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication* » ?

On entend dire que des documents d'accompagnement vont suivre, qu'ils préciseront sans doute la place à accorder à la culture écrite, à sa découverte et donneront des pistes pour son

appropriation par les enfants. Admettons. Cela ne fait que renforcer la question qui blesse : le document qui sert de « noyau dur », celui qui est **la** référence, ne met en avant ni les livres ni la culture écrite. Il ne s'intéresse d'abord qu'à l'oral, comme s'il était **le** préalable obligé et que, sans lui, l'écrit n'existait pas. Quand on écrit des programmes, on signe et signifie, on n'oublie ni ne néglige aucun fondamental. S'il n'y a pas de hasard, la question centrale est donc bien pourquoi, pour quoi, les livres (écrits avec des signes écrits...) ont-ils disparu de ces programmes-là ?

Osons une première réponse. Il semble qu'une logique ait fini par prendre corps dans les textes officiels : celle que l'on apprend à lire avec les oreilles (je suis sérieux) et que c'est ainsi qu'il faut préparer les enfants si on veut leur éviter l'échec, surtout, bien sûr, aux plus défavorisés (« *fragiles* ») d'entre eux. Ainsi, pour éviter l'exclusion que provoque l'écrit, il conviendrait simplement de l'ignorer.

1 ► Il n'est question que d'écouter de l'écrit... 2 ► Orthographe française rénovée

PETIT RETOUR HISTORIQUE

1) Histoire proche : des années 90 aux programmes de 2002

Comme l'écrit B. Devanne³, « les années 1990 voient se concrétiser des orientations qui visent, toutes, à donner du sens aux apprentissages de la langue, en s'appuyant notamment sur une approche culturelle riche et diversifiée de la littérature de jeunesse et des documentaires. ». Ainsi, peut-on lire dans l'ouvrage du Ministère, *La maîtrise de la langue à l'école*, publié en 1992, « Au cycle II comme au cycle I, l'enfant continue de découvrir le monde écrit qui l'entoure. L'approche des textes requiert en effet quelque expérience des usages sociaux dans lesquels ils sont pris [...] Lorsqu'on a affaire à des enfants dont le milieu familial ou l'entourage social restent éloignés des pratiques de l'écrit, il appartient à l'école de créer les conditions pour que cette accumulation d'expériences ait lieu pour chacun ».

Il est donc nécessaire, affirme-t-on dans le même ouvrage, de faire découvrir l'écrit à travers les objets familiers et dans son rôle de guidage essentiel des usagers d'une part, « d'initier enfin et surtout aux espaces privilégiés du livre (librairies et bibliothèques) qui sont les moyens pour les enfants de découvrir les gestes cultivés de la lecture ».

Dans cet esprit de démocratisation de la lecture, le Ministère publie les « 1001 livres pour les écoles » en 1996 et « Livres et apprentissages à l'école » en 1999.

Ce mouvement se confirme à travers les programmes de 2002. En voici de larges extraits...

2) Découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit

Avant même de savoir lire, l'enfant peut et doit se familiariser avec les principales fonctions de l'écrit en jouant avec les supports les plus fréquents de celui-ci, de la signalisation aux affiches et aux livres, en passant par la presse ou les supports informatiques. Le monde de l'école est évidemment découvert le premier, mais le quartier, le milieu familial, les bibliothèques ou les musées de proximité supposent le même travail.

[...] Une programmation précise des différents usages de l'écrit rencontrés doit être effectuée de manière à ce qu'une exploration suffisamment riche ait été conduite entre trois et six ans.

De la même manière, les supports de l'écrit peuvent être explorés et donner lieu à des tris, à des comparaisons. Avec les plus grands, on peut commencer à travailler sur l'organisation du coin lecture ou de la bibliothèque-centre documentaire en séparant quelques types de livres. Dans toutes ces activités, il ne s'agit jamais de se livrer à un travail formel, excessif à cet âge, ni

de construire des catégories abstraites. On attend des élèves qu'ils manipulent les matériaux proposés, qu'ils les comparent, qu'ils constituent des tris provisoires qui pourront être remis en question par le tri suivant.

3) Se familiariser avec le français écrit

En français, la distance entre langue orale et langue écrite est particulièrement importante. Cela se remarque tout autant pour le lexique utilisé que pour la syntaxe ou encore pour la prégnance de la norme. Si le jeune enfant se rapproche des réalités de la langue écrite en apprenant à utiliser le langage de l'évocation, il reste encore très éloigné de celles-ci alors qu'il sait déjà comprendre beaucoup de choses et se faire bien comprendre à l'oral. Il convient donc de le familiariser avec la langue de l'écrit si l'on souhaite qu'il profite plus pleinement des lectures qui lui seront faites et que, plus tard, à l'école élémentaire, lorsqu'il apprendra à lire, il reconnaisse derrière les signes graphiques une langue qui lui est déjà familière. L'une des activités les plus efficaces dans ce domaine consiste certainement à demander à un enfant ou à un groupe d'enfants de dicter au maître le texte que l'on souhaite rédiger dans le contexte précis d'un projet d'écriture. [...] Les livres illustrés (albums)

qui s'adressent aux enfants ne sachant encore lire constituent le plus souvent une littérature d'excellente qualité tant par les thèmes qu'elle traite que par la manière de les aborder dans un subtil échange entre textes et images. Ces objets sont faits pour être lus et discutés avec les enfants dans la famille (par un prêt de livres à domicile) comme à l'école. Ils sont l'occasion d'une première rencontre avec l'un des constituants importants d'une culture littéraire vivante et doivent tenir une place centrale dans le quotidien de l'école maternelle. Une bibliographie courante mise régulièrement à jour par le ministère de l'éducation nationale permet aux maîtres d'effectuer au mieux leurs sélections.

4) Se construire une première culture littéraire

Des parcours de lecture doivent être organisés afin de construire progressivement la première culture littéraire, appropriée à son âge, dont l'enfant a besoin. Ces cheminements permettent de rencontrer des œuvres fortes, souvent rééditées, qui constituent de véritables "classiques" de l'école maternelle,

tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui. Ils conduisent à rapprocher des personnages ou des types de personnages, à explorer des thèmes, à retrouver des illustrateurs ou des auteurs... Cette imprégnation qui commence dès le plus jeune âge doit se poursuivre à l'école élémentaire afin de constituer une base solide pour les lectures autonomes ultérieures. Si, pour les plus petits (deux ans), l'essentiel de l'activité réside dans l'impact de la lecture faite par le maître ainsi que dans la verbalisation suggérée à propos des images qui accompagnent le texte, dès trois ans il convient de demander à l'enfant qu'il reformule ce qu'il a entendu dans son propre langage. La mémorisation est soutenue par les images. C'est par le dialogue qui accompagne ces tentatives que l'enseignant reconstruit les passages qui, parce qu'ils n'ont pas été compris, n'ont pas été mémorisés ou encore qui ont été compris de manière erronée. Dès cinq ans, des débats sur l'interprétation des textes peuvent accompagner ce travail rigoureux de la compréhension. [...]

BRÈVE ANALYSE :

Sur un texte de 7293 caractères, 1776 sont consacrés à une partie *Découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit*, 2460 à une seconde partie *Se construire une première culture littéraire*. Sur cet ensemble, 437 caractères sont réservés à la découverte de l'écrit à l'école

et en dehors de l'école. On est donc passé des 7293 caractères en 2002 à l'austérité (époque oblige) de 2015. Mais la qualité de l'engagement ne se jugeant pas à la longueur d'un texte, ce qu'il convient seulement de constater, c'est l'absence totale de références à l'acculturation écrite, prioritaire dans les années 1990-2000 et, corollairement, au lien entre cette acculturation et la démocratisation de l'enseignement.

1) Entre 1921 et 1990 : L'école maternelle, quel creuset ?

Cette apparente (dans le sens « on ne voit que cela ») référence centrale à l'oral et au noyau dur de la conscience phonologique et du principe alphabétique se double d'une apparente (dans le sens « on ne le voit plus ») mise sur la touche de l'écrit porteur de sens et de culture (donc de pouvoir). Après l'avènement des *neurones de la lecture*⁴ et la consécration de la méthode syllabique, la tendance serait donc aujourd'hui à la prescription de l'éducation prioritaire de la conscience phonologique, rédhitivement liée à l'apprentissage de la lecture. Il semble important de s'interroger sur la place que l'école maternelle a pu occuper dans le conflit des méthodes pour tenter de percevoir quelle logique (didactique, psychologique,.... idéologique ?) gouvernerait l'« évolution » actuelle.⁵

3 ► DEVANNE B., *Café pédagogique*, 11 février 2015 4 ► DEHAENE Stanislas, *Les Neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007 5 ► J'emprunte beaucoup aux deux ouvrages suivants : - GARCIA-DEBANC C., GRANDATY M. ; LIVA A. (textes réunis par) *Didactique de la lecture, regards croisés*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, CRDP Midi-Pyrénées ; 1996 / CHARTIER A.M., HÉBRARD J., *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, BPI, 1989 ; réédition 2000

Arrêtons-nous aux instructions officielles de 1921. Elles précisent que « l'emploi du temps comprend [...] pour les enfants de la première section (les plus âgés *jusqu'à 7 ans*) *des exercices d'initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul.* ». Comme le note Jean Hébrard⁶, la lecture est au centre des préoccupations de l'époque mais, alors qu'en Amérique du nord ou en Belgique le débat sur la méthode globale a lieu dans les écoles élémentaires, c'est dans les écoles maternelles qu'il se déroule en France. C'est une directrice d'école maternelle française, C. Rouquié qui donne d'ailleurs son nom à la « méthode globale ». Elle introduit en France une nouvelle technique d'enseignement influencée par les idées d'Ovide Decroly. (*Méthode Rouquié. Lecture globale*, Hachette, 1924). En 1947, Paule Mezeix, inspectrice générale, publie l'ouvrage intitulé *Méthodes de lecture*. Elle y étudie à travers quelques expérimentations ce qu'elle dénomme « méthode globale » et qui recouvre méthode mixte, méthode des centres d'intérêt, méthode naturelle et imprimerie de Célestin Freinet. La tendance de l'inspection maternelle est, au-delà, de faire des centres d'intérêt l'axe des apprentissages et d'aller dans le sens de l'articulation entre lecture et écriture, proposant une démarche qui « *serre au plus près le fonctionnement du langage de l'enfant.* ». Ainsi, come le souligne

toujours Jean Hébrard, alors que dans l'enseignement élémentaire, les inspecteurs cherchent à atténuer toute référence à Decroly et ignorent totalement le nom de Célestin Freinet, l'école maternelle se revendique de leurs idées. Il lui semble évident, en se référant au développement des enfants, de privilégier le sens, l'intérêt et l'action dans des situations de vie réelle.

Les années 70 voient se réaliser une unanimité « *sur la nécessité d'abandonner un point de vue restreint - lire c'est décoder - pour poser convenablement le problème : lire c'est apprendre à comprendre et à produire des écrits, tous les types d'écrits présents dans la communauté sociale.* »⁷

Cette unanimité ne se dément pas jusque dans les années 90 par lesquelles nous avons commencé notre petit voyage historique. Citons la linguiste H. Romian : « Ce qui a toujours spécifié nos travaux par rapport aux autres, *c'est qu'ils s'opposent à ceux qui réduisent l'apprentissage de la lecture soit à des techniques de déchiffrage à automatiser le plus vite possible, soit à des savoir-faire qu'il suffit d'acquérir par la seule pratique. L'enjeu est selon nous beaucoup plus large : c'est en effet d'appropriation du langage écrit, de maîtrise de la langue écrite et de la langue en général qu'il s'agit, une appropriation continue du cycle 1 au cycle 3 de l'école primaire. Dans cette perspective, on ne*

saurait perdre de vue que cette appropriation du langage écrit s'enracine dans l'expérience sociale et personnelle que les enfants ont du langage oral, écrit et des autres modes de communication, de représentation. On ne saurait perdre de vue que, dans de nombreuses activités sociales, lecture et production d'écrits valent et s'apprennent l'une par l'autre, en interaction [...] »

L'école maternelle, déjà, doit permettre, grâce à une « *diversification des situations de lecture, de production, la diversification des écrits à lire / produire, [...] de sensibiliser les enfants aux diverses fonctions langagières [...] de comprendre en actes puis d'identifier les différentes fonctions de l'écrit (fixer les traces de ce qui a été fait ou projeté, imaginé, pensé, mais aussi l'analyser, le structurer, le conceptualiser, ou lui donner une forme littéraire)* [...] »

2) 2006 – 2015

Bouclons le discours de la méthode (!). Après les programmes de 2002, 2006 et la circulaire De Robien sonnent comme un décret de retour à l'ordre. En 2013, la prescription trouve sa caution « scientifique » via le collège de France : on devra enseigner la lecture aux petits Français par la seule méthode syllabique. J'ai cité Freinet dans le dernier numéro

des *Actes*, je laisse aujourd'hui la place au tabouret d'E. Charmeux : « *Les méthodes syllabiques d'apprentissage de la lecture ne sont que des prothèses inutiles et atrophiantes, qui laissent les enfants capables d'oraliser, mais pas de lire, de la même façon que le tabouret qui permet d'apprendre à bien faire les mouvements de la brasse... mais pas dans l'eau !* » E. Charmeux, 2005, site des Cahiers pédagogiques.

Alors...

Comment serait-on passé de l'engagement de l'école maternelle au service d'activités porteuses de sens, en lien avec le développement de l'enfant, à la situation actuelle où « *pour pouvoir s'intéresser aux syllabes et aux phonèmes, il faut que les enfants se détachent du sens des mots* » ? Au-delà, comment serait-on passé de *lire c'est décoder* à *lire c'est comprendre* à l'école élémentaire dans les années 70 (à l'école maternelle, on y était déjà) pour revenir à *lire c'est décoder* et plus précisément *combinaison et déchiffrer* aujourd'hui ? La refondation de l'école annoncée s'appuierait-elle sur ce postulat et par le biais de quelles contradictions ?

6 ► GARCIA-DEBANC C., GRANDATY M. ; LIVA A., opus cité 7 ► GARCIA-DEBANC C., GRANDATY M. ; LIVA A., opus cité

LES LIVRES ET LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE ; L'ENGAGEMENT MILITANT POUR LA LECTURISATION ET LA POSITION DE L'INSTITUTION

Je reviens aux livres.

Quel vide aurait donc légué aux programmes de 2015 l'engagement militant des bibliothécaires, notamment ceux de *l'Heure joyeuse* et de *la Joie par les livres*, seuls d'abord puis aux côtés des documentalistes, d'enseignants et de chercheurs ?

Faut-il rappeler qu'en 1984, l'Éducation nationale publie un texte sur les BCD ? C'est en 1976 que le concept est né, fruit d'une rencontre entre les membres d'une association, l'A.D.A.C.E.S. (Association pour le développement des activités culturelles dans les établissements scolaires) où se retrouvent des bibliothécaires d'enfants formés à la Joie par les livres (qui a succédé à l'Heure joyeuse), des bibliothécaires ou des documentalistes de l'I.N.R.P. (Institut national de la recherche pédagogique) et d'enseignants engagés collaborant avec l'une ou l'autre équipe. Le manifeste de l'association s'intitule « *la bibliothèque centre documentaire, vers une nouvelle pédagogie* ». Il défend le principe de lecturisation lié à la déscolarisation de la lecture.

La découverte des non-lecteurs, la question de l'illettrisme, néologisme créé en 1980, provoquent une campagne d'incitation à la lecture, dans le cadre d'un gouvernement de gauche où le Ministère de la culture était confié à Jack Lang.

Dans le texte de 1984, sous le ministère de J.P. Chevènement, on peut lire :

2.1. La BCD un lieu central de l'école

a) *La BCD est le lieu de l'école (du groupe scolaire, de l'ensemble école maternelle-école élémentaire), où sont disponibles les productions langagières, et en particulier l'écrit, sous les formes les plus variées. On y recueille, pour les mettre à disposition de tous, des productions d'élèves qui viennent diversifier et enrichir le fonds. La composition et la gestion de ce fonds sont capitales, et une grande attention doit être portée à sa constitution : rechercher, introduire à l'école, classer, travailler sur toutes les formes d'écrit est une démarche largement porteuse d'innovation.*

b) *La BCD est un lieu central de l'école où tous les enfants peuvent accéder seuls ou avec la classe. De nombreuses activités s'y déroulent : lecture sur place, moment poésie, heure du conte, auditions, gestion et choix des ouvrages, club lecture, exposés, recherches individuelle ou collective de documentation, présentation de livres, prêt à domicile, etc.*

c) *La BCD est le lieu privilégié pour accueillir les animations, avec la par-*

ticipation d'intervenants extérieurs (parents, bibliothécaires, écrivains, professionnels du livre) à destination des enfants et des adultes du quartier, autour des thèmes du livre et de la lecture.

[...]

2.2. La mise en place, la gestion et le fonctionnement quotidien d'une BCD induisent, directement et indirectement, des modifications dans les pratiques et les comportements de l'ensemble des partenaires de l'équipe éducative :

c) La BCD modifie l'enseignement de la lecture, car elle introduit une multiplicité d'écrits dans l'école, elle affirme l'existence des liens entre apprentissage et pratiques de lecture, elle offre à tous la possibilité non seulement de savoir lire mais d'aimer lire.

En 1992, dans l'ouvrage « *Maîtrise de la langue* », publié sous le ministère de J. Lang, on peut lire : « À l'école, le domaine essentiel de l'écrit reste cependant le livre. Au cycle I, le coin-lecture de la classe et la bibliothèque-centre documentaire sont des espaces privilégiés de la découverte de l'écrit. Ils contiennent des albums, des contes et des récits, des magazines, des fichiers, des livres de jeunesse mais aussi des livres pour adultes, des documentaires riches et variés, des collections d'images et de photographies. »

La place de l'écrit, de la culture écrite comme nœud gordien dans l'échec scolaire est reconnue et intégrée par l'institution. On voit dès lors se développer des bibliothèques au sein des écoles grâce à des budgets significatifs accordés en priorité aux ZEP jusque dans les années 2000. La littérature dite de jeunesse gagne progressivement ses lettres de noblesse. L'implication de bibliothèques puis de médiathèques, celle de certains élus permet d'ouvrir de nouveaux horizons à la question de la lecture.

Restent que les pratiques ne seront majoritairement pas à l'image des préconisations. Cela veut-il dire que celles-ci étaient erronées ou qu'elles n'ont pas été suffisamment accompagnées par la formation puis par la hiérarchie ?

LA QUESTION

Ce rapide voyage historique m'amène à ce nouveau questionnement. **Qu'est-ce qui justifie que les livres et l'écrit aient disparu des programmes de l'école maternelle de 2015 ?** Comment des politiques annonçant une refondation de l'école sur des bases *a priori* progressistes peuvent-ils/elles ignorer ce qui signe l'exclusion des enfants dès le début de leur scolarité et sans exception : la place réservée à l'écrit en tant

que tel ? Comment les différents engagements militants bien souvent politiquement exprimés dans un passé proche peuvent-ils être niés ? Quelles sont les influences qui ont guidé le choix de ce qui apparaît comme une voie unique (je pourrais écrire la voix) ? J'ai travaillé avec des enfants de tous âges à l'école primaire, j'ai aussi exercé auprès d'enfants handicapés mentaux et je me permets d'affirmer qu'en aucun cas l'apprentissage ne passe par une seule voie. J'imagine que « *ce n'est pas ce qu'on a voulu dire* ». Alors, il faut radicalement éclaircir le propos et réécrire le texte en y affirmant la place à accorder à l'écrit et aux livres qui en sont les symboles culturels. Il faut insister d'abord sur la place à réserver au sens sans lequel aucun apprentissage ne se peut. Il faut enfin accepter de faire face à la complexité des apprentissages comme à celui de la vie.

Si c'était ce qu'on a voulu dire... ●

