

Originalmente publicado em: (Outubro, 2006) *Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

Comment intéresser les jeunes enfants en même temps à la lecture et à la langue, en leur donnant le goût des mots et des tournures?

Bernardette Gromer*

Resumo

Comment intéresser les jeunes enfants en même temps à la lecture et à la langue, en leur donnant le goût des mots et des tournures?

Quels pourraient être les moyens de cette initiation, sachant que les enfants ont un goût spontané pour les histoires et les jeux de langage?

Dans cette communication je m'appuierai sur des expériences faites en maternelle grande section (6 ans) et en début de lecture (7 ans) et apporterai les documents (histoires et réactions d'enfants) qui le permettent, tout en faisant la critique de certains manuels d'apprentissage sur la manière de s'y prendre.

1. Les représentations de la lecture chez l'enfant, bien avant son apprentissage

Les parents comme les enseignants d'école maternelle savent que les enfants se font une certaine idée de la lecture bien avant d'y avoir été confrontés, ne serait-ce que parce que nous vivons dans un monde où l'écrit se présente sous toutes les formes et sur tous les supports possibles. Et pour en savoir plus sur les représentations que les enfants se font de la lecture, les chercheurs E. Ferreiro et A. Teberosky conduisirent en 1979 une expérience sur ce sujet dans de nombreuses écoles, où des enfants encore non lecteurs furent invités à «écrire» ou graphier de la manière qu'ils voulaient, les mots et les phrases qu'on leur donnait à entendre. Ils purent ainsi définir quatre niveaux différents, (à la reproduction systématique quel que fût l'endroit où ils se rendirent), qu'ils intitulèrent respectivement: «Niveau pré-syllabique» pour les productions étrangères à toute recherche de correspondance entre graphies et sons, même si certains éléments d'écriture étaient utilisés; un «niveau syllabique» où les lettres employées n'ont rien à voir avec le son, mais correspondent par le nombre à des syllabes; un niveau «syllabico-alphabétique» où les enfants tenant compte du son des voyelles les indiquent, mais de manière à «marquer» les syllabes entendues (c'est-à-dire a et o pour ga-to, ou a a o pour ca-ba-llo); «le niveau alphabétique» enfin, comprenant autant de lettres ou autres signes que le nombre de lettres du mot entendu. Ces enfants-là seraient prêts à apprendre à lire.

* Institut National de Recherche Pédagogique; Paris – France.

Autres représentations: un grand animal doit nécessairement être écrit avec de grandes lettres, un objet lourd, avec plus de lettres, et une seule lettre représenter un prénom. Et puis il y a ces enfants qui, à douze ans «savent lire», dit-on, mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent: autre problème! Et il y a aussi ces merveilleux «mots d'enfants» qui montrent leur intelligence des mots et conquièrent la langue de leurs propres moyens: Roman Jakobson n'a-t-il pas dit qu'un jeune enfant était en fait un grand linguiste! Certaines caractéristiques du langage enfantin, à la fois analogique, animiste et non dépourvu d'humour suscitent souvent notre admiration. Axel (3 ans): «la maîtresse m'a dit: "Assois-toi!" Je n'y comprends plus rien, toi, tu me dis "assieds-toi!"» (Il se met à table pour le goûter) «Bon, ben voilà, je me suis assietté!»

Le même, traité de «girouette» par la maîtresse: «La girouette, elle ne sait pas où se mettre...»

François (5 ans), à qui, à 2 ans, il fallait donner nom et emploi des outils exposés dans une vitrine de quincaillier: «Ah! maintenant je comprends: la plinthe, c'est une planche de bois qui prend tous les coups!»

Comme l'écrit Emilia Ferreiro, «L'écrit est un objet de connaissance pour l'enfant. Et bien avant que la société exige de lui un comportement de lecteur, il essaie de comprendre la nature de cet objet. Or les idées des enfants sur l'écrit diffèrent profondément des idées qui semblent "normales" aux adultes ayant appris à lire dans un système alphabétique. L'apprentissage de la lecture est donc un processus qui exige une élaboration conceptuelle, une véritable construction de la part de l'enfant. Il est donc nécessaire de comprendre comment l'enfant arrive à saisir la nature du système, quels chemins il parcourt avant qu'une méthode d'enseignement particulière ne décide pour lui et à sa place, ce qui est "simple" et ce qui est "difficile"».

2. La querelle des méthodes

Les journalistes et les ministres de passage dans l'éducation, peu informés (notamment sur la recherche très active en ce domaine), la remettent régulièrement à l'ordre du jour, c'est pourquoi il faut en dire quelques mots. On se bagarre donc sur les bienfaits et les méfaits de la «méthode syllabique» (dite aussi «synthétique») qui consiste (depuis les Romains de l'Antiquité) à apprendre à lire les lettres, puis les syllabes, pour en arriver aux mots et à des phrases où les difficultés disparaissent (du type, au début du siècle: «Papa a réparé ta petite ratière» ou «l'âne têtu a tiré l'épi», phrase très facile à déchiffrer mais au sens tout relatif). Simplicité et progressivité (toutes les graphies sont passées en revue dans la *Méthode Boscher*) en sont les avantages. On lui oppose la «méthode globale» (dite aussi «analytique») qui consiste à faire l'inverse: partir des mots pour en analyser la composition, qui a conduit, dans un très bref espace de temps, certains manuels à proposer à la lecture des phrases, très vite sues par coeur par les jeunes lecteurs, qui n'avaient plus besoin de les lire! Il y a belle lurette que cette méthode n'existe plus. Par contre ce qui existe et qui est très précieux dans l'enseignement actuel de la lecture, ce sont ces petits mots (articles, pronoms, négations, adverbes, conjonctions, etc.) que l'on rencontre tout le temps et qui, retenus par coeur, permettent d'éclairer le sens de la moindre phrase en faisant des hypothèses sur les mots qu'on ne sait pas encore lire,

et donc, non seulement de gagner du temps, mais d'anticiper sur ce qui suit ou précède: l'enfant n'est plus mis devant un texte absolument inconnu. Petits mots auxquels vont s'ajouter les mots du lexique et les formules qui reviennent souvent et qu'on pourra reconnaître «globalement» en ayant, de plus, mémorisé la composition et l'orthographe.

3. Les difficultés de l'apprentissage de la lecture

Si on y regarde de près, par exemple, en cherchant l'album de jeunesse «intéressant» qui conviendrait pour entrer dans la lecture avec plaisir (au lieu de se contenter des textes fonctionnels et plats des manuels qui font leur travail du mieux qu'ils peuvent), on est sidéré, il faut bien le dire, par les difficultés de la langue française). Jugeons-en:

Les lettres correspondant aux sons ne faisant pas vraiment problème, il y a bel et bien celui des diphtongues vocaliques: un enfant raisonnable peut-il admettre que deux ou trois voyelles ne correspondent qu'à un seul son?

Comment justifier que certaines lettres ne se prononcent pas à la finale? Le cas du pluriel en lettres finales est plus facile à régler à cause des autres éléments de la phrase qui l'annoncent.

Que dire des doubles consonnes au régime varié qui laissent perplexes les adultes eux-mêmes?

Et les différentes graphies d'un même son, quelle affaire! Les enseignants de CP et CE1 exploitent une solution (venue du Canada) où des tableaux phonologiques affichés dans la classe mettent en regard un son transcrit phonétiquement avec ses différentes graphies, et les mots de référence qui les emploient. Exemple: en français, la lettre C se prononce (K) devant *a, o, u* («cave, coq, cube») et se prononce (S) devant *e* et *i* («ceci»), mais quand on veut dire «ça», diminutif de «cela», il faut mettre une cédille, de plus le C (S) a un concurrent: le S précisément. Reste (K) écrit QU (*qui, que, quoi*) qui s'abrège étrangement dans «coq». Reste le (K) écrit K, lettre d'origine étrangère qui ouvre des perspectives: il appartient en effet autant au grec, qu'au russe, à l'allemand, l'arabe, l'esquimau, etc.

4. Vraiment intéressantes et même ludiques d'autres règles

Le sens des signes de ponctuation (qui ravissent les enfants de maternelle), et l'opposition majuscule/ minuscule: ces signes graphiques sont parlants comme des images.

L'ordre des lettres dans le mot, déterminant pour le sens, et qui commence avec le prénom de l'enfant – première forme écrite dotée de stabilité –, lequel est très vite capable de le reconnaître globalement sur étiquettes, dès l'âge de 3 ans. En grande section, on mettra l'un en dessous de l'autre les prénoms qui se ressemblent (Jules, Juliette, Julie) pour comparer leurs morphologies. L'ordre des lettres dans le mot reste toutefois à surveiller, car il y a des enfants d'une capacité inouïe qui arrivent à lire dans un sens et dans l'autre.

L'ordre alphabétique, ne peut-il s'apprendre avec l'alphabet de Mozart?

L'étude de l'ordre des mots dans la phrase et son rôle du point de vue du sens, aspect négligé des anciennes méthodes, est aussi une chose intéressante à aborder: on entre dans la textualité avec ses emplois de style.

Mais il y a une marche à ne pas manquer, c'est de savoir tout d'abord quel rapport fait l'enfant entre le langage parlé et l'écrit, et à quoi sert l'écrit selon lui. Et puis, comment va-t-on s'y prendre pour apprendre à lire? En effet, il y a par exemple (expérience vécue) des enfants en dernière année de maternelle, qui sont persuadés qu'en accédant au CP l'année suivante, ils sauront lire automatiquement (par le seul transfert de classe)! C'est pourquoi il convient de les solliciter en leur faisant expliciter les procédés qu'ils auront utilisés, en relevant, pour tout le monde, les différentes façons de faire, en analysant les erreurs, et en suivant de près la situation de chacun. Et puis dire que oui, c'est difficile au début, mais que c'est une aventure passionnante où on va découvrir des tas de choses grâce à la contribution et les talents de chacun.

5. L'intérêt et le rôle de l'album de jeunesse dans la découverte de l'écrit

C'est dans le livre et par rapport à l'image, que l'écrit devient véritablement visible pour l'enfant: il va s'apercevoir que les images ne disent pas tout et que le texte (au début, évidemment lu par l'adulte), est indispensable pour comprendre l'histoire, et qu'il a aussi d'autres pouvoirs: faire entendre des voix et ressentir des impressions, en apportant sur le plan graphique lui-même, des éléments de sens supplémentaires grâce à une esthétique qui lui est propre, au moyen de la typographie, et de la mise en pages inductrice du rythme.

Le livre de jeunesse à l'école, donc? Il s'agit de prendre le relais de l'École maternelle où, dans quelques classes déjà, on a pu observer des élèves sur le point de devenir des experts en albums de jeunesse (comme on peut le remarquer dans certaines séquences transcrites in *Lire la littérature à l'école*¹, pour autant qu'on les ait pratiqués avec eux, bien et souvent, avant l'âge de la lecture. Or ces élèves et les autres vont se retrouver en CP confrontés, pour l'apprentissage de la lecture, à l'univers étroit du manuel traditionnel d'apprentissage, certes mis au goût du jour, coloré, se voulant ludique, drôle, etc. mais bien artificiel tout de même... Aussi pourquoi n'apprendrait-on pas à lire avec de **vrais** livres, c'est-à-dire des albums qui n'auraient pas été forcément conçus tout exprès pour les apprentissages du «code»? Toutes les «méthodes» que nous avons consultées, en effet, le revendiquent et à chacune sa formule, mais l'impression finale est que toutes les formules se réduisent en fait à deux modèles: ou bien le manuel inclut de «vrais» livres (pas forcément tous «bons» pour autant) dans sa «méthode», ou il fabrique les siens, et ça se remarque, hélas.

Lancer des enfants de CP dans l'apprentissage de la lecture avec des albums n'est en effet pas facile. Parce que l'on ignore leur «bagage» préalable, mais surtout parce que les difficultés de lecture s'y présentent toutes en même temps, et que l'intérêt pour le texte risque de disparaître face à l'accumulation des tâches. Les cahiers d'apprentissage, qui vont parfois jusqu'à se spécialiser (cahiers d'activités, cahiers d'écriture, répertoires, fichiers), se proposent sans doute d'y parer! Ces «outils» supplémentaires tiennent en fait

¹ TAUVERON, C.; CAMPOLI, C.; CLAUSTRE, D.; DORMOY D.; GIPPET; GROMER B.; GUICHARD J. P.; KARNAUCH A.; MARCOIN D.; SEVE, P. (2002). *Lire la Littérature à l'École, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris: Hatier.

lieu de «méthode», avec peut-être, dans l'esprit de leurs auteurs, quelque chose en plus qui ressemblerait au «charme» ludique (on y écrit le minimum mais on y dessine, remplit des cases, relie des formules, etc.) des «cahiers de vacances» de jadis. Ce sont donc ces «cahiers» que nous avons observés, pour voir comment ils utilisaient l'album de façon à travailler en même temps la technique de la lecture et la découverte du texte.

6. Les «activités»

Ce pari d'entrer dans la lecture directement avec le livre étant d'actualité, on s'étonne pourtant d'avoir à constater que **la dissociation des apprentissages** demeure un principe de base: étant donné deux opérations distinctes, «*la prise de sens à partir d'une histoire de la littérature de jeunesse d'une part, et la maîtrise du code d'autre part, les supports et les moments sont donc volontairement différents*» (Avant-propos, *Grindelire CP*, p. 3). Le manuel en question consacre donc ses pages de gauche à la page d'album ainsi très bien mise en valeur, et réserve ses pages de droite à la lecture globale de mots (intelligemment classés par catégories grammaticales) et de phrases reprises des phrases du texte mais avec des variantes. A la fin de chaque épisode, des pages récapitulatives reclasseront les mêmes mots dans des tableaux «je vois / j'entends». Le terrain ainsi nettoyé se présente dans une mise en pages agréable. Les nombreux exercices autour du code sont censés se retrouver dans les cahiers d'activités et d'écriture.

Est-ce le cas et quels sont-ils? Curieusement, ils ne varient guère d'une méthode à l'autre. Qu'il faille **vérifier** (car c'est plutôt de cela qu'il s'agit) la reconnaissance des formes ou la capacité de distinction entre des phrases qui se ressemblent, la majeure partie des exercices ne fonctionne que sur le modèle du test à «choix multiple»: sous l'image, on «coloriera» un mot «juste» sur quatre (certaines méthodes vont jusqu'à inventer des mots ou des phrases qui n'existent pas, et L'Ecole ose, à propos de *Toutou dit Tout*, titre d'un album de Boujon: *Toudou tid tou* et *Tautau dit tout!*), on «entourera» les mots identiques dans une liste truffée «d'intrus», on reliera un mot à une image ou l'inverse, on barrera ou cochera les mots et phrases selon le critère du «vrai» et du «faux». Comment ne voit-on pas que ces «exercices» dépourvus d'intelligence, et qui servent également à apprécier le «sens du texte» (!), ne donnent aux futurs lecteurs aucun véritable moyen d'apprentissage et fort peu de méthode, si on s'abstient de passer **par l'écriture en faisant en même temps fonctionner sa mémoire!**

La condition toutefois est que l'étude indispensable ne s'en tienne pas au seul rapport phonie-graphie rencontré dans tel ou tel mot, mais prenne en compte sa **dimension sémantique** (soit, en contexte et au moment où on l'emploie, sa place dans sa famille de mots par rapport à ses dérivés, son sens propre ou figuré, son éventuelle polysémie, la raison de son emploi - humoristique? ironique? affectueux? savant? - dans le texte), aspect totalement négligé dans les manuels quels qu'ils soient. Pourtant le «sens» des histoires n'est-il pas compris dans le sens des mots dont les phrases sont faites? Et cette «manière» de dire n'est-elle pas justement le propre d'un texte de «**littérature**» de jeunesse, à la différence d'un texte fabriqué dans une perspective dite «didactique», qui a peu à voir avec le «style».

La «lecture de sens»

Tous les manuels la revendiquent pourtant. L'acquisition majeure en ce domaine est celle de la pratique des albums en maternelle, avec découverte de la couverture du livre, exploration de l'image et hypothèses à confirmer qui se poursuivront sur les pages suivantes. Mais sans doute n'insiste-t-on pas assez (on est en CP tout de même!) sur le **déchiffrage** du **titre**, qui doit occuper beaucoup plus de place dans l'activité qu'en maternelle où les enfants ont compris son rôle. En effet, non seulement tous les éléments de l'apprentissage technique de la lecture s'y trouvent réunis (séparation des mots, ordre des mots dans la phrase, ordre des lettres dans les mots, ponctuation, mots courants et inconnus, petits mots, noms propres, phrase nominale ou verbale, interrogative ou négative, etc.), mais on dispose, grâce au titre, d'une synthèse probable du contenu d'ensemble, et plus particulièrement déjà, d'un accent mis sur l'action, ou un personnage, ou une situation... Bref, c'est l'occasion même de lier dès le début les deux apprentissages (sens et code) et ce dans une perspective commune d'exploration, avec mystère et suspens à la clé (le titre ne dit pas tout, et on ne sait pas encore tout lire). Certaines méthodes, pourtant, évacuent cette entrée dans le livre, parce que, pense-t-on, trop difficile (du point de vue du code): on le «lira» donc à la fin ou plus tard, seulement après avoir passé en revue tous les rapports son-graphie du titre. Bonne ou mauvaise solution (faut-il d'emblée **décapiter** une histoire?

Autre procédure de travail sur le sens, la dite «**exploitation du texte**». L'objectif est commun à toutes les méthodes. Annoncé ici: «*Les cahiers d'activités proposent des exercices pour approfondir le travail sur le sens et la compréhension des textes*» (*Grindelire*, catalogue Bordas, p. 5). Ou annoncé là: «*Comprendre un texte en confrontant différentes hypothèses de lecture*» (*Que d'Histoires!* Guide pédagogique et fichier, vol. 1, Magnard, p. 64). Les propositions de «confrontation» qui suivent, p. 66 («*Retrouve les phrases du texte et entoure-les*», et «*Relie le début et la fin des phrases du texte*») où la présentation aligne en parallèle des absurdités qui sautent aux yeux, et p. 67 («*Complète les phrases avec les mots suivants / Colorie la bonne phrase*»), correspondent-elles à l'objectif?

L'exercice «*De qui s'agit-il*» (*Ribambelle*, cahier d'activités 2, p. 20, Hatier) est tout de même d'un autre niveau: trois sujets de phrases («les pingouins», «Minable», «les chasseurs»), doivent pouvoir remplacer leurs substituts («il» ou «ils») dans cinq courtes phrases différentes. L'élève va effectivement devoir recourir au sens de l'histoire, tout en tenant compte de l'indice orthographique (singulier/pluriel), et il devra écrire sa réponse.

Les **questionnaires**, quand ils ne se cantonnent pas essentiellement à la simple restitution (livrets de *l'Apprentissage de la lecture à partir de l'album*, L'Ecole) peuvent sembler «malins»: chaque lecture par le maître dans «*J'écoute*» (*Abracadalire*) se conclut dès le deuxième album mis en circulation, par une question posée en bas de page: («*Quelles vont être les nouvelles bêtises de Boub?*»), la réponse se trouvant dans les phrases à lire par l'élève. Le «sens» peut «passer» ainsi, mais comme au jeu du furet. Et il faut reconnaître qu'on en reste aux questions de repérage vérifiant a «compréhension»: «*Qui met des chaussettes rouges? Que dit Dagobert?*» (*Je Lis avec Dagobert*, Istra), quand il y a des questions!

Apprendre à lire en écrivant

Un questionnement adressé à l'élève (son avis, son interprétation, une hypothèse), voilà qui serait une motivation à écrire (et écrire au lieu de dessiner) même si la réponse ne peut encore se formuler qu'en quelques mots.

Un autre empêchement à l'écriture est l'emploi **prolongé** des étiquettes. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, leur manipulation dans la construction, déconstruction, reconstruction de phrases ne favorise pas forcément la connaissance des mots même reconnus globalement. C'est l'incitation à l'écriture qui pose véritablement à l'enfant le problème des moyens à employer.

Quant à la **copie**, passage obligé, sa prolongation telle qu'on l'observe dans certaines pratiques où les enfants n'écrivent systématiquement qu'avec les mots et les phrases tout prêts écrits au tableau pour-qu'ils-ne-se-trompent-pas, diffère d'autant la prise de risques d'une expérience à faire, parfois sans filets. Qu'ils écrivent donc **aussi** sans attendre, avec le peu qu'ils connaissent, et librement, on pourra toujours en reprendre la formulation.

Deux modes de copie apparaissent dans les méthodes: celui qui consiste à se reporter à un endroit précis du texte, et à en prélever l'élément que l'on recopie («*Ecris dans la bulle les paroles du magicien*», op. cit. p. 9, pour *Le Magicien des Couleurs*, L'Ecole), et celui qui consiste à **sélectionner une des phrases** à prélever («*Recopie la phrase qui montre que le magicien est satisfait*», pour *Le Magicien des Couleurs*, Cahier d'exercices, p.p. 169-170, *La Lavande et le Serpolet*, CE 1). On voit la différence! Autant le premier exercice relève presque d'un automatisme (on ne relit – regarde globalement – que pour chercher une forme), autant le deuxième oblige à la relecture **et** à la réflexion, c'est pourquoi on ne la propose sans doute qu'au niveau du CE1?

Les exercices de copie traditionnels (cf. cahiers adaptés jadis distribués dans les écoles), à relier aux arts plastiques, s'avèrent par ailleurs indispensables pour la calligraphie. Fixent-ils de surcroît l'orthographe? En tout cas, une mémorisation qui ne se contente pas de la connaissance globale est à construire systématiquement: les maîtres le font, les manuels n'y encouragent que rarement, pourtant c'est un jeu comme un autre: partant de l'observation et de la comparaison, *Je Lis avec Dagobert*, (Istra), après «*Je ne confonds pas*» («**bleu / blanc**», «**poème / poète / poésie**») et «*Je photographie des mots*» (liste des jours de la semaine où le **-di** est marqué en rouge), ouvre une rubrique: «*Je sais écrire sans modèle*». *Justine et Compagnie* propose l'écriture de sons et de mots **dictés**. Les meilleurs exercices consisteraient aussi à compléter phrases et textes avec les mots et les formules **dont on se souvient**.

Mais encore, par rapport à l'un des exemples cités, n'y aurait-il pas à rechercher **d'où vient et ce que dit ce -di** des jours de la semaine (dont toutes les langues du monde offrent des variantes)? Ce qui s'appellerait «travailler le code en même temps que le sens»...

Dissociation, dispersion, évasion

Tels sont les défauts, redoutables pour l'apprentissage de la lecture, avec ou sans l'album de jeunesse, que l'on rencontre, à des degrés variables, dans toutes les méthodes,

quelles que soient d'autres qualités par ailleurs. Vieux défauts et vieilles pratiques sans doute, mais dont on pourrait se passer à l'heure où l'utilisation de «vrais» livres oblige à les repenser (ces pratiques), avec de nouvelles exigences.

Ce qui entretient la dissociation des deux apprentissages à mener de front, outre une conception archaïque de la démarche, ce sont aussi les diverses «extrapolations» d'**exercices subitement déconnectés du texte à travailler**. Exemples: la deuxième page du fichier établi pour *Poulette Crevette*, «*Je découvre (2)*», p. 39 (*Que d'Histoires!*) demande: «1) Recopie le titre d'un album, 2) Recopie le titre d'un livre documentaire». Que signifient ces excursions? Il s'agissait de faire suite à une reconnaissance du titre jusque là reconnu avec des étiquettes! Au niveau de la reconnaissance de mots, p. 43, il faut retrouver dans deux listes de mots le «mot modèle» encadré (*poussin* et *poulette*): pourquoi y adjoindre et à deux reprises pour chacun, *poupée*, *coussin*, *pousser*, alors que la série *poussin*, *poule*, *poulette*, *poulailler* (mots rencontrés et à venir) y suffit largement et reste à étudier de près (plutôt qu'à encadrer)? Que viennent faire ces intrus perturbateurs dans une série qui – vu la qualité du récit – est amenée à s'enrichir de page en page, tant sur le plan grapho-phonétique («*Cot*, *cot*, *codette*» de la poule et «*cocorico* du *coq Kocoriqui*», etc.) que sur le plan sémantique (non seulement «ça coquerique» et «ça coqueline» partout dans le poulailler, mais «*la poule glousse*, *le dindon glouloute*, *le canard cancan* et *le jargonne*»)?

Les méthodes veulent assurément proposer aux enseignants le plus de «matériel pédagogique» possible, et jamais sans doute la lecture n'a été aussi accessoirisée; le problème est que ce matériel est devenu vraiment passe-partout. Prétendre accéder à une lecture «littéraire» dès les débuts de l'apprentissage suppose une approche particulière de chaque livre proposé, bien plus intéressante évidemment pour les élèves, et qu'on s'en tienne aux seuls exercices incontournables (ceux de l'étude des mots du **texte**). Mais la **dispersion** (contenue en puissance dans les listes à intrus) poursuit ici son cours: il s'agit maintenant de «*combiner les lettres et les sons*» (op. cit. p. 44, n.° 1) et il faut «entourer» le dessin quand on entend le son «ou». Six dessins se présentent: poule, poussin, cheval, cochon, loup. (Aïe! on aurait préféré un renard pour quelque rapport avec le poulailler). Trois lignes du texte reviennent en n.° 2 pour colorier les mots qui contiennent le son «ou»; en n.° 3 il faudra écrire les lettres du son «ou», puis en n.° 4 écrire librement l e nom de l'animal du dessin (le même loup), et enfin recopier ce nom tel qu'il est écrit au tableau. Pourquoi pas, puisqu'on étudie «ou»? La page suivante propose alors, rubrique «*C'est moi qui invente*», deux grands cadres précédés, l'un de «*Dans la*» et l'autre de «*le loup mange un*». Consigne: «compléter l'histoire par des dessins», une opération qui risque de prendre beaucoup de temps. Bien entendu, nous ne parlons ici que des «intrus» introduits par la méthode qui croit bien faire, et non pas des «mots de référence» des élèves, acquis dans des expériences antérieures, et qu'il conviendra au contraire d'accueillir et de partager: chaque élève constituant ainsi son propre bagage de mots, les acquis individuels s'ajoutant aux acquis collectifs.

On peut ainsi **s'évader** des tâches les plus urgentes de toutes sortes de façons: tant par la multiplication des exercices les moins appropriés, que par l'infinie répétition de phrases détournées du texte et reprises hors contexte dans des cahiers «annexes» (voir certains «fichiers-lecture» à phrases gigognes), que par le dessin, ou la lecture du maître remplaçant celle de l'élève.

7. La meilleure «méthode» et l'album idéal

La meilleure méthode serait la méthode la plus progressive, or la **quantité** de texte à lire dans les manuels, augmente souvent trop vite de page en page (quel est le linguiste qui a dit qu'on peut apprendre à lire avec une seule phrase?), et ce qui compte est l'intérêt du texte! Les activités d'entraînement à la lecture y sont forcément répétitives quelle que soit la façon (artificielle) dont on tourne et retourne les phrases, comme dans le *Bourgeois Gentilhomme* – où là au moins c'est drôle. Dans un album qui se le permet, au contraire, la richesse du texte supplée à sa brièveté. Et les «nouvelles» phrases d'une histoire qui joue avec humour et art des mêmes mots pallient cette sensation de ressassement (qui finit par lasser les maîtres eux-mêmes). Ce que ne peuvent montrer les manuels, surtout quand l'aberration gagne, en toute bonne foi, les exercices, c'est l'importance de la réflexivité, alors que l'album l'exige et que l'enfant de maternelle s'y est accoutumé. L'échec en lecture doit provenir aussi de ce sentiment de l'inutile et de l'artificiel, alors que l'intérêt pour les mots et le langage est une disposition naturelle!

L'album idéal est celui qui présente une histoire simple ou complexe, dont le sens se prête à l'interprétation, qui a du relief, un rythme dans la structure et le phrasé, une richesse lexicale et syntaxique avec des jeux de sonorités et de typographie, dans une mise en page significative où texte et image se complètent, l'un et l'une enrichissant l'autre. Un exemple: la *Poulette Crevette* de Françoise Guillaumond, ill. de Clément Oubrierie (Magnard). Bien que se passant dans un poulailler avec des animaux de basse-cour, le récit est une fiction qui raconte, en miroir, les lenteurs d'un apprentissage enfantin, lequel inquiète ses parents. Charme, humour et tendresse se combinent dans de subtiles variations: dialogues et récit, rôle différent des personnages, reprises à l'identique (refrain) et reformulations, tout cela dans un registre lexical relativement limité (donc idéal pour une première lecture) mais qui donne en même temps, par on ne sait quel tour de force, sur une diversification d'emplois tout à fait inattendue.

Le style de l'illustration est une sorte de kaléidoscope d'ambiances colorées qui jouent sur les variations du thème, et son dessin délicatement caricatural (comme dans la BD humoristique) s'accorde à la légèreté ludique de l'histoire. A quoi il faut ajouter (et le travail sur les mots en CP, c'est cela) le plaisir de s'amuser dès le départ de ce rapport excentrique entre des mots incompatibles a priori (poulette / crevette?) dont on révisé pourtant la justesse (même sonorité) à cause d'un suffixe (-ette) qui en rajoute du point de vue du sens puisqu'il se case aussi bien dans l'armoire des diminutifs (une poulette est une petite poule) que des hypocoristiques («ma poulette» dit-on à une petite fille que l'on «couve» comme la prune de ses yeux!)

En déficit d'histoires aussi charmantes et habilement calibrées, nous conseillons ce qui est devenu un véritable genre: les albums à onomatopées: une gamme sans fin avec tous ses atouts: typographies splendides, expressivité assurée, lecture facile, mémorisation évidente, et amusement certain.

Referências bibliográficas

- ▶ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, Mexico: Siglo XXI Editores.
- ▶ TAUVERON, C.; CAMPOLI, C.; CLAUSTRE, D.; DORMOY, D.; GIPPET; GROMER, B. (2002). *Lire la Littérature à l'Ecole, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Por GUICHARD J. P.; KARNAUCH A.; MARCOIN D.; SEVE, P. Paris: Hatier.
- ▶ BOSCHER, M. e V.; CHAPRON, J., educadores, e CARRE, M.J. (1959). *Méthode Boscher ou La Journée des Tout Petits*. Loudéac (Côtes- du- Nord): Ed. Mme Chapron.