

**LA GRANDE GUERRE
AUJOURD'HUI : MÉMOIRE(S),
HISTOIRE(S). ACTES DU
COLLOQUE D'AGEN-NÉRAC
(14-15 NOVEMBRE 2008). SS
LA DIR. D'ALEXANDRE LAFON,
DAVID MASTIN ET CÉLINE PIOT.
ÉD. D'ALBRET & ACADEMIE DES
SCIENCES, LETTRES ET ARTS
D'AGEN, SEPT. 2009, 432 p., 18€**

La littérature pour la jeunesse continue d'acquiescer ses lettres de noblesse. On en veut pour preuve l'audience qui lui fut accordée à l'occasion du colloque qui s'est tenu à Agen puis à Nérac les 14 et 15 novembre 2008 et qui témoigne de l'intérêt grandissant qu'on porte aux livres pour enfants. Pourtant, cette assemblée à caractère scientifique s'inscrivait dans un cadre plus général puisqu'il s'agissait d'étudier la place que la Grande Guerre occupe dans l'espace public local (le Lot-et-Garonne) et national 90 ans après l'armistice de 1918 : Comment le conflit est-il présenté aux Français aujourd'hui, à la fois dans les médias et à l'école, quelles mémoires sont privilégiées et à l'inverse, quels événements ont du mal à trouver leur place ?

Un an après ces deux journées d'étude, la publication des Actes du colloque *La Grande Guerre aujourd'hui : Mémoire(s), Histoire(s)* vient parachever ce moment de recherches et d'échanges au cours duquel deux contributeurs évoquent le rôle que peuvent jouer les romans et les albums historiques de jeunesse lorsqu'on étudie la Première Guerre mondiale avec des enfants.

Philippe Bovyn, professeur des écoles à Mouans-Sartoux, démontre, à travers de nombreux extraits de fictions pour la jeunesse, la multiplicité des mémoires héritées de ce conflit que les auteurs choisissent d'investir dans leurs récits et qui sont restées, pour certaines, longtemps marginalisées (la bataille du Chemin des Dames, les mutineries de 1917, les fraternisations

de Noël 1914 ou encore le rôle des femmes pendant le conflit).

Tout en s'appuyant sur la même thématique, Marie Llosa, doctorante à l'Université de Toulouse II, s'attache à présenter, entre autres, les nombreux titres de jeunesse édités dans les pays anglophones et dont certains sont traduits en français. Pour cette chercheuse, si le regain d'intérêt pour la Grande Guerre est bien palpable tant en France que dans les pays anglo-saxons au point d'inspirer de nombreux auteurs pour la jeunesse, rien de tel n'a pu être mesuré en Allemagne où le sujet demeure toujours absent des livres pour enfants.

Ce qui ressort également de ces deux interventions, c'est à la fois la qualité et la richesse du corpus des livres de jeunesse consacrés à la Première Guerre mondiale. Désormais, des œuvres comme *Le journal d'Adèle*, *L'horizon bleu*, *Frères de guerre*, *Le fils du héros*, *Rendez-vous au Chemin des Dames*, *Lulu et la Grande Guerre*, *Soldat Peaceful*, *L'affaire Jules Bathias*, *Mémoire à vif d'un poilu de quinze ans*, *Les soldats qui ne voulaient plus se faire la guerre*, *Un tirailleur en enfer*, *La marraine de guerre*, *Il s'appelait... le soldat inconnu*, *Cheval de guerre*, *À la gloire de petits héros* et *Zappe la guerre* constituent autant de classiques du genre sur lesquels la recherche historique n'hésite plus à se pencher pour évaluer leur influence sur la mémoire collective contemporaine.

La portée pédagogique de ce colloque se retrouve au cœur de plusieurs autres communications dans lesquelles les auteurs s'interrogent sur la manière dont on enseigne la 1^{ère} Guerre mondiale au collège ainsi qu'au lycée. Céline Piot, Professeur d'histoire à Mont-de-Marsan, formatrice à l'IUFM d'Aquitaine et doctorante à l'université de Bordeaux III, s'interroge sur le statut conféré à la guerre de 1914-1918 dans l'histoire du XX^e siècle. Ce conflit marque-t-il une rupture ou s'inscrit-il dans une continuité au regard des événements qui l'ont suivi

et précédé ? Elle rappelle combien cette problématique est très présente dans les récents débats historiographiques. Thierry Labarthe, professeur d'histoire à Bègles, analyse les héritages et les nouveaux regards que l'on porte en France sur la Grande Guerre dans les programmes et les manuels scolaires tandis que Yohann Chanoir, professeur agrégé d'histoire à Reims, présente le nouveau manuel franco-allemand des classes de Première en se demandant si on peut encore parler d'histoire parallèle tant l'impact de cette guerre dans les histoires et les mémoires des deux peuples est aujourd'hui différent.

Entre l'utilisation en classe de la littérature de jeunesse et la question de l'enseignement du premier conflit mondial à différents âges de la scolarité, tous ces articles ont le mérite de porter à la connaissance du public les enjeux qui se cachent derrière cet objet historique fascinant qu'est la Grande Guerre.

■ Philippe BOVYN

PEUT-ON DIRE (ET TOUT MONTRER) DANS LES LIVRES POUR ENFANTS ? LES CAHIERS DU CRILJ, N°1, NOVEMBRE 2009, 105 p., 10€

Le CRILJ (Centre d'information et de Recherche sur la Littérature de Jeunesse¹) vient de faire paraître *Les Cahiers du CRILJ* sur le thème de la censure, volontaire ou non, concernant les œuvres destinées au jeune public. Ces cahiers réunissent un grand nombre de textes aux formes et aux tailles très différentes dont les dates de parution s'échelonnent de 1937 à nos jours. L'objectif, dans cette myriade de points de vue, consiste à rassembler « témoignages et opinions propres à entretenir le débat ». Pour chaque auteur, des éléments bibliographiques sont signalés,

suis parfois de quelques mots de présentation. Aucune parole synthétique, ni au début, ni à la fin. Le lecteur, face à des documents bruts, est libre de réviser, de conforter ou de former sa propre conviction en présence de sources diverses, diversement datées : auteurs, directeurs de collection, éditeurs, libraires, bibliothécaires, critiques... Une position affirmée par la rédaction dans une conclusion intitulée « Manière de finir » : « *Nous vient soudain le regret de n'avoir pas donné la parole à celui-ci ou celle-là dont nous avions, au cours de nos lectures, remarqué le propos. Ce patchwork de citations suffira-t-il à combler le manque ? Ne fonctionnera-t-il pas, au contraire, comme un inutile relance ? Il nous évitera en tout cas, l'exercice périlleux et assez souvent convenu de la synthèse finale. Et tant pis si c'est un peu long pour une conclusion.* »

Toute la première partie, historique, compose un document rare et précieux pour remettre en perspective les productions actuelles. Il y a d'abord les sources légales destinées à protéger les jeunes lecteurs (loi du 16 juillet 1949). Extraits et commentaires reconstituent les circonstances politiques de cet événement. Provoqué par le groupe communiste, ce texte connut de nombreux débats concernant à la fois le contrôle de la presse américaine, mais aussi la manière de gérer les soubresauts de la période nationale : « *Le groupe communiste eut à se poser des questions comme « A-t-on le droit d'exciter la colère contre ceux qui trahissent leur patrie ? » (...) Virgile Barel, député des Alpes Maritimes, fut battu sur un amendement qui aurait interdit à tout homme qui aurait été directeur d'une publication collaboratrice de diriger une revue pour enfants... »*² Le but était de maintenir, dans l'après-guerre, l'optimisme chez les enfants : « *Les couleurs sombres d'une certaine littérature ne doivent pas obscurcir les pages des publications enfantines. Il faut que l'inspiration de celles-ci réponde aux besoins primordiaux de l'âme enfantine, qui désire et espère.* »³

Il y a, ensuite, l'évocation de deux événements marquants. D'abord, la parution, en 1985, du livre de Marie-Claude Monchaux, *Écrits pour nuire*⁴, qui encouragea certains maires à exercer un droit de contrôle sur les sélections de leurs bibliothécaires : « *... je crois nécessaire d'insister pour que vous preniez le temps de venir vous informer d'une des plus dangereuses, parce qu'insidieuse, action marxiste, destinée à influencer l'esprit de nos enfants dès leur plus jeune âge.* »⁵ La maison d'édition principalement visée se nommait La Farandole et était proche du parti communiste. Le procès intenté lui donna raison. Mais le mal était fait. Il gagna d'autres villes comme Paris, Orange, Marignane, Toulon... et fut combattu par des pétitions dont certaines figurent dans ces Cahiers.

Le deuxième événement concerne l'article du Monde, du 30 novembre 2007, que Marion Faure consacre aux caractéristiques des romans pour adolescents : « *Le suicide, la maladie, le viol, le mal-être, la vie dans les rues, bref, toutes les cruautés du réel, et plus encore, semblent s'être donné rendez-vous dans les livres destinés aux adolescents. Pourquoi tant de noirceur ?* »⁶ Un droit de réponse est joint à cet article.

Le corps du dossier comporte trois parties. Une première partie, nommée « Témoignages » fait référence à une période antérieure à 1990 (mais on y trouve une retranscription de Viviane Ezratty, reprenant une intervention d'une journée professionnelle de mars 2008), tandis que la deuxième, intitulée « Opinions d'aujourd'hui » est postérieure. Dans cette dernière, 17 auteurs s'expriment sur leur rapport à la censure. Plus ou moins écrites, ces participations sont plus ou moins riches. Dans la diversité de ton, une

1. www.crilj.org, CRILJ, 38 rue du Maréchal Maunoury, 45000 Orléans, crilj@sfr.fr / 2. Paulette CHARBONNEL, *Comment a été votée la loi du 16 juillet 1949*, dans *Enfance* n°5, 1953 / 3. Compte-rendu des travaux de la commission de surveillance et de contrôle des publications destinées à l'enfance et à l'adolescence, Melun, Imprimerie administrative, 1963 / 4. Union Nationale Inter-universitaire, 1985 / 5. Courrier de Pierre Bernard (à d'autres maires), Maire de Montfermeil, 25 septembre 1986 / 6. Voir à ce sujet *Romans pour adolescents*. A.L. n°106, juin 09, p.6

voix commune se détache, reconnaissant, dès l'origine, c'est-à-dire dès l'écriture, une censure plus ou moins consciente. « *Tbéo-riquement, non* », dit Mathis, « *mais en pratique, oui, forcément.* » À cette autocensure correspondent des exigences éditoriales : « *J'ai rarement pu m'exprimer graphiquement comme j'en avais envie* » dit Mathis. « *On m'a souvent expliqué que ce sont les mamans qui achètent les livres pour leurs enfants, alors il faut mettre de jolies couleurs.* », pp.47-48. Pour Yves Pinguilly, « *le niveau culturel moyen est assez faible chez les éditeurs jeunesse et souvent ils veulent un monde non pas tel qu'il est dans les histoires, mais tels qu'ils l'imaginent. Moi, par exemple, qui écris beaucoup l'Afrique, je me suis plusieurs fois heurté à des éditrices qui voulaient que je leur offre l'Afrique qu'elles avaient dans la tête, Afrique selon moi non conforme, Afrique faite de clichés.* », p.60. Derrière ces interventions éditoriales sévissent, évidemment, les exigences économiques décrites par Christian Grenier qui dénonce « *les directeurs littéraires – désormais à la botte des contrôleurs financiers* », p.51 : « *La censure, c'est finir par écrire pour plaire ou pour faire un succès. Parce que la littérature est devenue une marchandise et que les auteurs (jeunesse ?) peuvent devenir peu à peu des fournisseurs serviles, uniquement soucieux de survivre dans notre belle économie de marché.* »

C'est la première fois que sont ainsi réunies les manières dont des auteurs très divers expriment les contraintes qui pèsent sur eux et les stratégies pour les intégrer ou les contourner. C'est un document très intéressant qui éclaire efficacement les questions actuelles. Ces Cahiers apportent donc un point de vue capital, ouvrant, dans un domaine littéraire plutôt assoupi, un souffle de conscience, un brin de vigilance. On regrette juste l'absence de sommaire, d'index, de titres explicites. De tels éléments faciliteraient la consultation. Une préface ou des commentaires entre les chapitres pourrait aussi sortir ce périodique d'un « usage interne » et

populariser les questions de la création littéraire pour les jeunes enfants.

Yvonne CHENOUF

L'ÉCOLE MATERNELLE, UNE ÉCOLE DIFFÉRENTE ?

ANNE-MARIE GIOUX, HACHETTE
ÉDUCATION, 2009, 249 p., 23,40€

Au moment où les professionnels de l'école connaissent les plus grandes inquiétudes à propos de l'avenir de leur institution, voilà un livre très utile pour continuer à penser et défendre le premier cycle d'éducation (durée de scolarisation, formation initiale et continue des enseignants...). Neuf ans après *Première école, premiers enjeux* (Hachette), Anne-Marie Gioux, professeure de lettres, Inspectrice de l'Éducation Nationale, Inspectrice d'Académie et membre du Conseil scientifique de l'AGEEM, s'appuie sur l'évolution des savoirs (théoriques et pratiques) concernant la scolarisation des jeunes enfants pour reposer clairement les bases d'une professionnalité souvent sous-estimée.

Deux chapitres encadrent le corps d'un ouvrage qui articule habilement, dans un cadre légal chaque fois répété, des éléments de recherche et des propositions pratiques, des informations précises et des utopies nécessaires. De nombreuses références (livres et sites) contribuent à ouvrir largement la réflexion et la seule réserve concerne la mise en page qui intègre des exemples dans le cours de certaines démonstrations, nuisant parfois à leur lecture. Le premier chapitre expose le socle historique de cette école, les patients jalons qui ont conduit de sa fonction sociale (salle d'asile, garderie...) à son identité scolaire, ce qu'Anne-Marie Gioux nomme « *intrication entre sciences sociales et pragmatique pédagogique* ». L'ambition éducative le dispute à l'attention due aux très jeunes élèves,

les questions matérielles aux idéaux et, autour des enseignants, les partenaires éducatifs (parents, ATSEM...) ont une vraie place, les continuités avant et après l'école un sens théorique et pratique. Cet historique n'évite pas de poser le problème non résolu à la fin de cette lecture : faire de cette école une école à part n'est-ce pas l'extraire du système scolaire général et la rendre encore plus vulnérable ?

Le dernier chapitre relève trois défis pour l'avenir. Le premier, très ambitieux, concerne la façon dont les TIC peuvent permettre l'appropriation de temporalités différentes (archivage, anticipation, résultat différé...) Aucun sacrifice à la mode technologique mais une approche réfléchie qui lutte contre l'habillage ludique et, notamment, le clic compulsif, « *la pire réactivité de surface* ». La machine n'est pas déifiée : présentée sous ses avantages éducatifs, son utilisation sert les relations cognitives (conserver les essais pour y revenir, anticiper les actions et les accélérer...) et les relations sociales (toute machine tire son exceptionnalité du fait qu'elle est une production humaine au service de la création et insensible à la toute-puissance de l'enfant même si elle est conçue pour obéir aux humains). Le deuxième répond par une analyse étayée et des propositions « de bon sens » à une dérive de l'école qui évalue à tour de bras, établissant des « diagnostics » sur des productions finies ne rendant compte ni de la dynamique des procédures employées ni du sens de tous ces tests pour les enfants, de tous ces codes pour les parents (violent réquisitoire contre ces fameux bonshommes qui sourient, pleurent ou restent indifférents aux performances des enfants). Le troisième redonne à la fameuse expression « devenir élève » toute la dimension sociale qui lui fait souvent défaut : « *l'école institue un ordre de valeurs prééminent sur tous les usages (...) découvrir, explorer, expérimenter des situations partagées avec des pairs prime, pour accéder valablement aux domaines de*

connaissance, sur la conformité docile aux « règles édictées par les adultes. » » (p. 235)

Entre ces deux chapitres, l'ouvrage étudie les spécificités de l'école maternelle : des activités ou des temps particuliers, organisés par une réflexion particulière et gérés par des gestes particuliers. Jeux et rituels sont ainsi analysés sous leur angle éducatif et de nombreuses aides sont apportées pour soutenir la réflexion des enseignants et rendre les mises en place plus accessibles (références théoriques, synthèses pratiques, exemples pédagogiques, bibliographies conséquentes et regroupées par thèmes). L'équilibre réussi entre les rappels légaux, les références à la recherche et les exemples de classe font de cet ouvrage un guide indispensable pour tout enseignant découvrant le cycle 1, une ressource précieuse pour ceux qui y travaillent déjà et continuent de se poser des questions. À la lecture de certains chapitres, on pourrait se demander pourquoi autant d'intelligence devrait s'arrêter aux portes de l'école maternelle et pourquoi le système scolaire tout entier ne saurait être destinataire d'autant d'attentions. Autrement dit, comme le suggère le titre, l'école maternelle est-elle une école différente, et si oui en quoi ou pourquoi ?

Deux chapitres nous concernent particulièrement : les liens entre l'oral et l'écrit et le rapport entre la transmission et l'innovation.

Les trois conduites langagières privilégiées mettent en valeur la narration (construction identitaire), la chronique (construction sociale) et la consigne (construction scolaire). Aux prises de parole individuelles soutenues par les échanges avec ses pairs et le discours du maître font écho les voix de textes divers (livres, fiches, affiches, cahiers collectifs ou individuels...) L'écrit synthétique (chronique), écrit au cours ou au terme de chaque journée puis lu ensemble apporte le commentaire à l'action et permet à chacun de prendre des distances avec le vécu et de se raconter le

cheminement de sa propre histoire dans l'aventure collective. La consigne, enfin, varie selon les situations (jeu, recherche ou exercice) ouvrant plus ou moins les degrés de liberté des enfants. Accompagné de vifs plaidoyers pour une école respectueuse des sujets en devenir, de multiples tableaux, très bien faits, installent des synthèses et favorisent les transformations de pratiques. Si on exclut les différences de capacités liées aux différences d'âge, aucun des trois axes précédemment décrits ne saurait être inconvénient à l'école élémentaire : réseaux d'écrits aux formes différentes pour des fonctions et des usages différents, points de vue écrits permettant un retour réflexif sur l'expérience, rôle de l'énonciation sur les conduites des lecteurs. La différence se trouve-t-elle dans les modalités éducatives, les modes de travail ?

C'est de nouveau une trilogie qui structure le chapitre 5 consacré au travail proprement scolaire : « *À l'école maternelle, il est particulièrement important de distinguer trois modes d'accès à la connaissance qui se complètent et sont souvent antagonistes : le transmis, le conquis, le co-construit.* » (p. 98) La position transmissive, réaffirmée, évite le cours magistral et prend une valeur de lien intergénérationnel où, en s'héritant, les savoirs se transforment et progressent : « *Le sens profond de cette expérience n'est pas aisé à traduire dans un livret de compétences, en notes ou en croix. Mais qui peut soutenir que les enfants n'en seront pas marqués à vie...* » (p. 100) Toutes sortes de passeurs interviennent auprès des jeunes élèves : élèves plus grands, personnes âgées de la maison de retraite proche... transmettant, dans l'action, tout une « *mémoire du verbe humanisé* ». Le maître renonce à se donner en spectacle dans un jeu de miroirs tendu aux élèves pour qu'ils lui ressemblent et il s'applique à devenir inutile tout en faisant évoluer les relations : il reformule, renvoie des échos interrogatifs, apporte un point de vue décalé... L'innovation pédagogique est

présentée comme une chaîne de transmissions solidaires permettant à chacun de mettre au service du collectif les acquis individuels arrachés à ces « intellectuels collectifs ».

Pourquoi ces propositions seraient-elles exclusives de la maternelle ? Anne-Marie Gioux devance l'objection : « *Il faut donc concevoir, en même temps qu'une didactique transversale émergente, tenant compte des besoins pédagogiques des enfants très jeunes, une formation adéquate au métier d'enseignant en école maternelle. Adéquate ne signifie pas exclusivement réservée à ce niveau de la scolarité, mais sans doute plus particulièrement propice à assurer un bon départ dans la scolarité de tous les enfants.* » (p. 106)

Oui mais voilà les ponts entre la maternelle et l'élémentaire sont rompus (ont-ils jamais été sérieusement construits ?). Et on regrette que ce livre si tonique, si courageux et si bien documenté ne soit pas au service d'une réflexion collective touchant tout le système scolaire avec des adaptations évidemment liées aux différents âges. La maternelle « deviendrait le cycle 1 », le premier cycle de la même école et non la première école (ce qui sous-tend qu'il y en a une autre, forcément différente). Les collègues du cycle initial ne seraient plus seuls à se battre contre les menaces de jardins d'éveils car ce serait l'édifice tout entier qui se sentirait menacé par la rupture de ses racines.

Les analyses des autres chapitres, qui approfondissent les rôles professionnels, le statut des élèves et la part des parents, esquissent les formes d'une co-éducation respectueuse et exigeante qui ne se replie pas dans les frontières du passé mais affronte les défis sociaux actuels. C'est toute la force de cet ouvrage que d'ouvrir largement les portes d'une école bien plus sérieuse et bien plus déterminante qu'il n'y paraît. À faire lire au-delà des enceintes scolaires : dans la cité.

Yvonne CHENOUF

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ÉCRITE - APPROCHE COGNITIVE. COLLECTIF, P.U. RENNES, COLL. PSYCHOLOGIE, 2009, 315 p., 19€

GALILÉE, AU SECOURS !

On ne s'informe jamais assez... Ainsi est sorti à l'été 2009 un livre rapportant les travaux présentés en 2006 dans un colloque rennais intitulé « Approche cognitive de l'apprentissage de la langue écrite ». Dix-huit communications, 39 auteurs, environ 450 entrées dans les 31 pages de la bibliographie générale. Les chercheurs lisent. Et se citent. Déjà Sganarelle, redoutant pour lui-même le serein du soir, abordait Géronte : « - Hippocrate dit... que nous nous couvrons tous deux. - Hippocrate dit cela ? - Oui. - Dans quel chapitre, s'il vous plaît ? - Dans son chapitre des chapeaux. - Puisque Hippocrate le dit, il le faut faire. ».

Et Jean-Émile Gombert qui attise le suspense en débutant ainsi la préface :

« À nouveau, les méthodes d'enseignement, en particulier de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, prennent place dans le discours politique : le populisme scolaire est en marche.

La recette est simple, il faut d'abord une caution scientifique. Rien ne sert de la prendre parmi les chercheurs reconnus par les scientifiques eux-mêmes, ces gens-là travaillent trop, donc sont très peu connus. Le scientifique mondain, celui qui passe bien dans les médias, sera plus crédible. Il le sera d'autant plus qu'il cautionnera le point de vue de tout un chacun : celui que plébiscitera le bon sens populaire. Il faut que les parents, légitimement soucieux de la scolarité de leur progéniture, comprennent les programmes. Pour cela, quoi de mieux que de reprendre les activités qu'ils ont eux-mêmes connues en classe. Peut-être mêmes celles que leurs propres parents avaient connues et qui étaient bien meilleures encore. Il convient donc de

proscrire toutes les évolutions « pédagogiques » de ces dernières années, de proposer des programmes simples, clairs... Bref, des programmes traduisant l'opinion sur ce que doivent faire les enseignants.

Pendant ce temps, la recherche avance. [...] Au-delà des divergences quant aux modélisations du fonctionnement cognitif, un large consensus existe désormais quant aux fondamentaux de l'apprentissage. »

Audacieuse, Jean-Émile, cette idée que le pouvoir politique, en matière de populisme scolaire, préfère le mondain Bentolila aux chercheurs-cognitivistes-porteurs-d'un-consensus-scientifique-susceptible-d'ouvrir-la-porte-aux-évolutions-pédagogistes. Alors, vite, c'est quoi cette avancée ?

« Pour lire et écrire, il faut connaître les mots et maîtriser les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Le vocabulaire doit être développé dès l'école maternelle, et les correspondances lettres-sons doivent être enseignées explicitement et progressivement dès le début du CP. Un large accord existe sur ces incontournables de l'enseignement. »

Attends, avec les correspondances lettres-sons, on n'en est plus à la génération des parents des parents de nos élèves mais carrément à l'antépénultième de l'avant-vieille ! Pour mémoire et au hasard, la méthode Régimbeau (illustrée page 21 de cette revue) date de 1866. « Elle est le fruit, dit son éditeur, d'une longue expérience et a obtenu en 1867, 1878 et 1889 la plus haute récompense aux expositions universelles de Paris. » Et déjà, elle s'appuyait visiblement sur les acquis d'une recherche scientifique qu'on respectait davantage à cette époque puisque « l'emploi de lettres rouges intercalées ou de caractères penchés (écriture anglaise) alternant ligne par ligne avec les caractères typographiques ordinaires en a été écarté car cette disposition trouble l'œil et le fatigue ; elle a été souvent signalée, et formellement condamnée, par les médecins hygiénistes comme très nuisible à l'organe

de la vue chez les enfants. » On mesure mieux tout ce qu'on gagne aujourd'hui à écouter les scientifiques qui se sont coopérés pour participer à la Conférence de leur consensus en 2004. Ils avaient d'ailleurs fait savoir en conclusion de leurs travaux que plusieurs méthodes d'enseignement étaient compatibles avec les acquis de la recherche. Sauf une, dite idéovisuelle, à écarter parce qu'elle refuse le travail systématique sur la correspondance phonème / graphème dont les recherches disponibles indiquent sans ambiguïté qu'elle est indispensable à la reconnaissance des mots. Et cette hérétique donne de mauvais résultats ? Pas du tout mais elle ne respecte pas, te dis-je, notre large accord sur les incontournables. Résultats, résultats, s'il fallait douter des méthodes du CP à cause de leurs résultats...

Donc, la Méthode Régimbeau « simplifie l'enseignement de la lecture par la décomposition du langage en sons purs et en sons articulés. Seize sons purs qu'il faut énoncer d'une seule émission de voix et vingt manières d'articuler chaque son, ce qu'indique la consonne qui le précède. Exemple sur le son a : ba, ka, da, fa, ja, la, ma, na, pa, ra, sa, ra, va, xa, za, ha, gua, cha, gna, illa. Les sons articulés doivent, comme les sons purs, être énoncés d'une seule émission de voix. Notons d'ailleurs que toute consonne sonore, à la fin de la syllabe ou devant une autre consonne, représente elle-même un son articulé (o•r, b•lé, p•sa•l,...) Ici, on habitue les yeux des élèves à diviser les signes écrits comme l'oreille divise les sons, c'est-à-dire en autant de parties distinctes qu'il faut de mouvements de bouche réels et successifs pour produire ces mêmes sons. D'après cela, dans la phrase suivante, qui contient neuf syllabes, on trouvera réellement seize éléments phoniques : F•ré-dé-ri•c pou•r-su•i-v•ra un li•è-v•re. Il est aisé de voir que l'analyse a ainsi quelque chose de plus élémentaire et qu'en isolant les articulations les unes des autres, on fait disparaître les difficultés qui naissent de leur

concours et, conséquemment, que ce système de décomposition, entièrement conforme au jeu physiologique des organes est le plus naturel, le plus simple et le plus expéditif. »

Bienvenue, donc, Monsieur Régimbeau ! Vous avez, à plus d'un siècle de distance, des émules là où se rythme en chœur tout énoncé en frappant dans les mains, où se segmente tout mots en syllabes et phonèmes, où s'enlève allègrement tout premier « son » d'un mot, puis le suivant, puis le nouveau premier des derniers..., donc dans 90% des grandes sections, des CP et des cabinets d'orthophonie, tout cela dans la respectable intention de préparer les enfants à profiter d'un enseignement dit « de lecture ». Mais vous en rencontrez de plus nombreux encore (parce que soucieux d'être cités par leurs pairs) parmi les cognitivistes qui – de même que les Thomas Diafoirus d'antan s'armaient du séné et de la rhubarbe – avancent avec dans une main l'*Alouette* et dans l'autre le *ThaPho* (parfois écrit T'as faux). L'*Alouette* (n'oubliez pas la majuscule), c'est l'œuvre de Pierre Lefavrais qui, pour expliquer son test, définit la lecture « normale » ainsi :

« Des signes conventionnels sont proposés au lecteur. Son regard doit parcourir ces signes, de gauche à droite. Nous appelons ce déplacement la promenade oculaire.

Chaque signe, lettre, syllabe, mot ou groupe de mots, est un stimulus qui provoque le mouvement d'un effecteur, ici les organes phonateurs. Nous appellerons cette émission la formulation.

Le lecteur entend ce qu'il a formulé, c'est l'audition, qui provoque l'évocation d'images, et diverses perceptions. (...) Ces perceptions conduisent le lecteur à l'idéation et enfin à l'émotion.

La durée de ce processus est évidemment très brève. Dès que le lecteur a entendu ce qu'il a formulé, il se trouve dans la situation d'un auditeur qui écoute le langage d'autrui.

Il continue sa lecture »

Et que donne alors à lire cet outil qui détermine scientifiquement l'âge lexique ?

« Sous la mousse ou sur le toit, dans les haies vives ou le chêne fourchu, le printemps a mis ses nids. Le printemps a nids au bois. Annie amie, du renouveau, c'est le doux temps. Amie Annie, au bois joli gamine le pinson. Dans les buis, gîte une biche, au bois chantant. Annie ! Annie ! au doigt joli, une églantine laisse du sang : au bout du temps des féeries viendra l'ennui. L'alouette fait ses jeux ; alouette fait un nœud avec un rien de paille. L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai, sur l'écaïlle argentée du bouleau, promène un brin d'osier. » Etc.

Le temps est mesuré pour dire ses 265 mots (test mais pas texte) ainsi que le nombre de prononciations fautives. Car il s'agit bien évidemment d'une oralisation. Et voilà l'épreuve de référence en lecture qui doit permettre de cerner en amont les meilleurs prédicteurs de la réussite de l'apprentissage. Laisse-moi deviner : la sensibilité aux unités distinctives de la langue cible, de la langue écrite, les graphèmes, quoi ? T'as tout faux ! la sensibilité à la langue dont on part, l'oral, car l'accord des cognitivistes porte, on te l'a dit, sur l'évidence que l'apprentissage de la lecture consiste en l'adjonction d'un système de représentation visuelle en connexion avec le système phonologique. Tiens ! justement, *ThaPho*, un test d'habiletés phonologiques... Avec des pseudomots, j'espère, car pour lire et écrire, Jean-Émile le dit, il faut connaître les mots ; et pour être certain que l'élève connaît ses mots, rien de mieux que de lui en donner à lire qui n'existent pas ! Au fait, qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire, **connaître les mots** ?

Bon, mais alors ce livre ? Avouons-le, aussi bizarre que cela paraisse, deux raisons font qu'il n'est peut-être pas totalement inutile d'en parler. Toutefois, comme ne le disait pas Laurence Lentin, du Parler au faire lire...

Une première raison découle de l'énumération, par Jean-Émile Gombert, de quelques territoires explorés dans les chapitres de ce livre, dès lors qu'il semble à leurs auteurs que, tout incontournable (!) qu'elles soient, *la connaissance des mots et la maîtrise des correspondances graphème-phonème ne suffisent pas pour lire et écrire*. Non !? Comment fait-on, par exemple, pour apprendre à traiter les lettres ne marquant pas les sons de façon univoque : lettres muettes (c'est vrai ça !), lettres pouvant se prononcer de différentes façons (zut, on n'y avait pas pensé !), sons pouvant s'écrire de différentes manières (manquait plus qxa !). Mais aussi, les marques linguistiques permettant d'accéder au sens des phrases et des textes au-delà de la compréhension de mots isolés (entre nous, c'est quoi le pourcentage des mots qui isolément sont compréhensibles hors du contexte qu'avec tous les autres ils constituent ?). Mais aussi, la compréhension (Ne mélangeons pas tout, dirait Sprenger-Charolles, c'est déjà assez difficile de leur apprendre à lire, si en plus il faut qu'ils comprennent !). Et encore, l'entraînement (pour ceux des alphabétisés qui deviendront malgré tout lecteurs, il devrait plutôt consister à ne pas appliquer ce qu'on leur a enseigné d'incontournable !)... C'est quand même bien que quelques cognitivistes se posent ces questions. Car ils sont partis de loin, de l'intelligence artificielle, en programmant pour des ordinateurs les opérations qu'ils imaginaient devoir être les premières que fait un lecteur, notamment identifier une suite de lettres dans une base de données et en retourner une forme orale. Quand la machine y est parvenue, ils en ont naturellement conclu que c'était donc par là que devait aussi commencer un apprenti lecteur. Et, les crédits de recherche étant proportionnels aux champs possibles d'application, ils ont fait savoir aux Régimbeau ravis d'aujourd'hui qu'ils avaient raison d'enseigner aux enfants ce que la machine réussissait, oubliant allègrement qu'elle ne faisait que ce qu'ils croyaient

(avec les Lefavrais, Bentolila, Morais, Allégria et consorts) que faisait un lecteur ! Et moi qui pensais qu'un serpent qui se mord la queue est toujours un peu masochiste...

Les choses avancent pourtant, ne serait-ce qu'en raison de tout ce qu'il a fallu ajouter à un ordinateur pour qu'il parvienne, toujours sans le « comprendre », à faire le bruit d'un texte ou à le classer parmi d'autres. Force a donc été de transhumer, en matière de programmation, du séquentiel au parallèle, du successif au simultané, ce qui rend aussi pitoyable l'assurance d'un Gombert affirmant que, pour lire et écrire, il faut *commencer* par connaître les mots et maîtriser les correspondances graphèmes-phonèmes qu'est dérisoire le dernier coup de foudre d'un Jean-Pierre Terrail pour la syllabique. Si, pour l'ordinateur, l'efficacité de ces opérations *parallèles* tient dans l'ajustement simultané de chacune à toutes les autres, est-il inconcevable de poser comme hypothèse de travail que l'apprenti ne peut, pour sa part, que les développer ensemble ? Soyons fous, laissons encore 50 années aux cognitivistes et ils réinventeront la globale ! Déjà, une place intéressante est donnée dans ce livre à plusieurs aspects de la conscience *morphologique*, à son importance chez le lecteur débutant, à l'appui de l'apprenti sur la dérivation, au lien entre empan visuo-attentionnel et procédure de lecture lexicale, au passage direct entre morphologie et sémantique, etc. Certes, les auteurs font toujours révérence (référence ?) à la phonologie, manière sans doute de se concilier les comités de lecture, mais il s'en faut de très peu qu'on ne commence à lorgner ailleurs. Ça branle dans le manche.

L'un d'eux rappelle que « *l'écriture combine deux principes : le principe phonographique qui s'appuie sur la dimension sonore de la langue (les unités de l'écrit notent les unités de l'oral) et le principe sémiographique qui s'appuie sur la dimension morphographique (les unités de l'écrit notent des unités de*

sens » ! Il n'en est pas encore à considérer que, pour le lecteur, le principe phonographique est *probabiliste* (il est toujours possible qu'un mot se prononce « comme » il est écrit une fois trouvé, par d'autres moyens, de quel mot il s'agit) tandis que le principe sémiographique cale directement le choix à l'intérieur de la polysémie des unités de sens (avec l'aide de marques, majoritairement muettes, de genre, nombre, temps, personne, etc. qui l'ancrent dans la syntaxe de la phrase et du texte). D'autres auteurs rappellent que le principe phonographique est *explicitement* l'objet d'un enseignement formel et massif tandis que l'acquisition des éléments qu'ils étudient relève d'un apprentissage *implicite*, l'affaire de l'enfant lui-même. C'est par exemple le cas de l'empan visuo-attentionnel, prédicteur pertinent au CP de la réussite de la lecture en fin de CE1. Les auteurs de ce chapitre signalent au passage que l'ensemble des variables introduites dans leur analyse ne permet toutefois que de prédire 25 % de la variance en lecture au CE1 : il reste manifestement encore à expliciter dans l'implicite ! Et précisent que, dans leur modèle, la part de variabilité en lecture prédite par le score visuo-attentionnel est à elle seule de 7,5 % tandis que celle du score phonologique est de 3,2 % (et ceci bien que l'épreuve retenue pour évaluer la lecture se satisfasse des proportions du fameux pâté, une alouette pour le sens, un cheval pour le son...). Force est de constater que les certitudes héritées de l'alphabétisation régimbuesque sont de moins en moins certaines, ce qui justifie la seconde raison d'avoir parlé de ce livre.

Les auteurs de cette contribution (parmi les plus intéressantes) indiquent que, les 187 enfants de leur population étant issus de 14 classes de maternelle et de 18 classes de CP, la diversité des pratiques est telle qu'elle garantit contre un effet global d'une méthode d'apprentissage (ils s'agit sans doute de méthode d'enseignement !) particulière ; il sera, en conséquence, inutile de

contrôler cette variable dans les analyses de régression, le nombre de classes suffisant à la *neutraliser*. C'est feindre d'ignorer – il suffisait de questionner les écoles, d'interroger les conseillers pédagogiques, de consulter les publicités d'éditeurs ou de lire les réflexions des inspecteurs généraux se félicitant d'avoir sauvé la lecture au cycle 2¹ – que l'uniformité des méthodes pour l'enseigner n'a d'égale que le consensus des chercheurs à son sujet ! Les 32 classes introduisent probablement de la diversité statistique quant à la tessiture de voix de l'enseignant, l'organisation de son espace de travail, la part d'autonomie et d'engagement qu'il obtient de ses élèves, sa manière de ne pas utiliser la BCD, le milieu social des élèves, etc. mais aucune diversité quant à l'enseignement de l'écrit et la place des relations graphèmes-phonèmes, ou alors, encore une fois, dans les proportions du pâté cher à Lefavrais. Du coup, ce qu'on observe de l'apprentissage (même implicite) des élèves est bien évidemment corroyé par l'enseignement explicite, ne serait-ce que, sur le point précis de l'empan, par la focalisation martelée sur la syllabe (3 signes au maximum !). À l'inverse du langage oral pour lequel l'environnement social et familial réunit les conditions fonctionnelles de tout apprentissage linguistique et n' imagine pas devoir tenir éloigné de l'implicite d'un message complexe l'enfant qui n'a pas encore subi une progression explicite portant sur des unités élémentaires, à l'inverse donc, l'école tient pour anecdotique la fonction de l'écrit (ou plutôt en délègue l'essentiel de sa charge au milieu familial pour s'étonner ensuite des inégalités sociales devant la lecture) et entend en construire de l'extérieure la maîtrise technique à partir des éléments découpés par l'adulte dans un autre langage et sur lesquels ne s'appuie en aucune manière celui qui sait lire.

1. cf. *Les Actes de Lecture* n°50 et 51 de 1995 !

Étudier les modalités de l'apprentissage de l'écrit sans contrôler (*i.e. faire varier*) la variable 'méthode d'enseignement' – comme s'il ne pouvait exister d'autres manières d'accompagner les enfants dans la maîtrise de l'écrit que celle utilisée aujourd'hui à l'école – revient à *naturaliser* l'enseignement tel qu'il est dispensé, à le donner comme relevant de la nature : celle de l'écrit, celle de l'enfant. Une telle approche est inconciliable avec l'esprit scientifique. Le phonocentrisme (sur lequel Gombert ouvre sa préface) est un postulat légitime, et comme tel, encore indémontré. Mais ce qui doit obséder un chercheur, c'est la volonté, pour ne pas en être dupé, de mettre le postulat retenu à l'épreuve, en quelque sorte, de parvenir à le démontrer afin qu'il devienne loi. Le postulat phonocentriste en matière d'enseignement de la lecture n'a fait l'objet à ce jour d'aucune vérification qui puisse transformer son statut, si ce n'est, *a contrario*, l'insuffisance durable qui en résulte quant aux stratégies de 80 % des apprentis-lecteurs en 6^{ème}. L'interdit porté lors de la Conférence du consensus contre des démarches expérimentales qui ne respectent pas les « acquis » de la recherche est une faute professionnelle définitive dans la mesure, précisément, où il rend impossible le *contrôle* de la variable 'méthode d'enseignement' (on ne peut dès lors que la *neutraliser*), contrôle dont dépendrait la mise à l'épreuve du postulat dominant et, en conséquence, la preuve que les faits observés dans l'apprentissage des élèves ne sont pas simplement un artefact produit par l'enseignement qu'on leur donne.

Mais restons optimistes, le progrès de la science s'est toujours produit contre l'opinion majoritaire des scientifiques en place. Ah, si le Saint-Office avait seulement douté du géocentrisme de Ptolémée !

Ça n'aurait pas été le Saint-Office...

Jean FOUCAMBERT

SYLLABAIRE-RÉGIMBEAU
Lecture - Écriture - Orthographe

NOUVELLE MÉTHODE
simplifiant
L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE
par la décomposition du langage
EN SONS PURS ET EN SONS ARTICULES

par
P. RÉGIMBEAU (1905)
Ancien instituteur primaire
Ex-inspecteur principal du matériel des écoles communales de la Ville de Paris
Membre des commissions d'examens du département de la Seine
Chevalier de la Légion d'honneur, Officier de l'instruction publique

Ouvrage inscrit sur la liste des livres
fournis gratuitement par la Ville de Paris à ses écoles

Méthode couronnée par la Société pour l'instruction élémentaire

Trois médailles d'argent
aux Expositions Universelles de Paris : 1878, 1889 et 1900

Faire lire
de gauche à droite,
puis de droite à gauche,
enfin de gauche et de droite,
un peu vite.

A É I O U
R N M

Lecture courante. — Phrases.

1. Ma mère ri-ra — Ré-mi a ri — René
m'a mené à une mare. — René a ramé.

2. No-é-mi a u-ne mère — Ma-ri-e a
u-ne mo-ru-e — René a ramoné.

3. Ré-mi a re-mu-é ma ra-me — Ma
mère a ramené Noémi — René a nié.

4. Ne m'a-mè-ne ni Ré-mi ni Re-né —
Ma narine a remué — Maria ira à âne.

ma mère me ramène à ma rue.

Avis important.

Après la 2^e leçon et avant d'aborder l'étude de la 3^e, page 10, employer une séance à passer en revue toutes les images du livret, en passant l'élève à énoncer, à la vue de chaque image, le nom de l'objet représenté et, par écho, le nom de la lettre correspondante. — Passer de même en revue tous les exercices d'articulation jusqu'à la page 27, en montrant à l'élève comment, après les exercices qu'il a déjà faits dans la 2^e leçon au moyen des consonnes r, n, m, et des voyelles qu'il connaît déjà, l'analogie le conduit à trouver lui-même, dans chaque nouvel exercice, si on lui donne le nom de la nouvelle consonne, les sons articulés qui résultent de la combinaison de cette consonne avec les mêmes voyelles. Par exemple, il dira b, ba; b, bi; b, bu; etc., comme il a déjà dit : m, ma; m, mi; m, mu, etc.; l, la; l, li; l, lu, etc.

Cela fait, on aura mis l'élève en état d'étudier seul désormais en l'absence du maître ou si le maître lui manque; car, à l'aide des images, il peut apprendre les voyelles et les consonnes; car, à l'aide des exercices d'articulation, il peut apprendre les sons articulés; car les mots et les phrases, dans notre méthode, se décomposent en sons purs (voyelles) et en sons articulés (consonnes seules ou suivies d'une simple voyelle).