

DES ENFANTS ET DES MANCHOTS

Raymond MILLOT

L'AFL édite et diffuse 6 albums pour enfants de Raymond Millot alias Martin Liber. Ce dernier explique ici quels objectifs il poursuit et à quelles exigences il s'efforce de satisfaire et Ariane Béranger, institutrice dans un cycle 2, fait ensuite le récit de toutes les activités auxquelles sa classe s'est livrée pour "expérimenter avant parution" le dernier né de la collection.

Mais, dans l'exposé de ses préoccupations d'auteur, Raymond Millot trouve l'occasion de faire "entendre sa petite musique" dans la controverse à propos des premiers apprentissages de la lecture. Quant à Ariane Béranger, elle donne tout son sens au mot fonctionnalité et témoigne que ni les enfants ni les livres n'ont à craindre d'une "exploitation pédagogique" comme elle la conçoit.

"Honnêtement, j'aurais pas pensé qu'on pouvait y trouver tout ça !"

La Samaritaine

Avec *Le Manchot* et *Le Zèbre*, l'AFL a maintenant édité 6 albums pour enfants. Cette collection semble un peu insolite dans la production éditoriale de l'AFL. Certains se diront "pourquoi pas" puisque ça se vend et contribue - un peu - au bon fonctionnement de l'association. Les parents, instituteurs, bibliothécaires qui en font usage se contentent du bon accueil que lui font les enfants. Que *Le Loup* et *L'Ours* aient été sélectionnés par l'Association des Libraires Jeunesse rassure ceux qui ont pu craindre le ridicule. Qu'en compagnie du *Crocodile* et de *L'Éléphant*, ils soient traduits en breton, est plus original et témoigne d'usages imprévisibles, découverts souvent par hasard. Ainsi, il y a peu, c'est un enfant qui traîne sa mère par la main au stand de l'AFL, au Salon du livre jeunesse de Rouen - s'exclamant "Regarde, Le Loup !... et L'Ours !" C'était dans ces deux livres qu'il avait appris à lire, semble-t-il avec plaisir, au point d'en exiger l'achat ! J'aurais sans doute quelques surprises si je connaissais le sort des 80 exemplaires de *L'Éléphant* que j'ai offerts à une école du Togo, encouragé par Sylviane Teillard qui en revenait. J'avais, à l'intention de l'Inspecteur, rédigé des propositions pour utiliser ces livres comme point de départ de l'apprentissage de la lecture... Je ne connaissais pas encore le pouvoir d'évaporation du soleil africain ! Je suis moins étonné quand j'apprends qu'un de ces albums est maudit par tel ou tel parent condamné, soir après soir, à sa lecture rituelle. Mes amis ne manquent pas de découper dans diverses publications, des relations d'un quelconque usage pédagogique de ces livres, à l'école maternelle, au CP. Le dernier en date m'a beaucoup satisfait : une institutrice inconnue a réalisé, avec sa classe, un album intitulé *Le Chat* en adoptant le même format, la même structure, les mêmes caractères, L'illustration, tout à fait réussie, étant réalisée par les enfants.

Mais si l'on m'avait dit : "et ELMO dans tout ça ?" j'aurais levé les yeux au ciel !

Et j'aurais eu tort car dans le travail réalisé par Ariane Béranger sur *Le Manchot*, ELMO International joue un rôle important comme on le verra.

Quelles exigences ?

De tout cela, L'auteur tire une honnête satisfaction, en honnête artisan content de son produit. Et quand on lui propose de jeter un regard sur son travail, ses intentions, sa démarche, il ne se prend pas pour un écrivain qu'on interviewe. Les écrivains, les vrais, ceux qui sont capables de passionner un public indépendamment de l'âge, sont rares. Les spécialistes nous en citeraient sans doute plusieurs (qu'ils n'oublient surtout pas Claude Ponti et son *Arbre sans fin* !).

Les auteurs sont nombreux, mais le fait de ne pas prétendre au statut d'écrivain ne devrait pas les affranchir de toute exigence.

La première des exigences, c'est de vérifier si le projet correspond à un besoin, s'il est capable de satisfaire le public à qui il s'adresse, enfants et médiateurs, s'il atteint ses objectifs...

J'ai la chance de pouvoir éprouver manuscrits et illustrations dans quelques classes, à La Villeneuve de Grenoble et ailleurs. J'en tire à la fois des critiques et des propositions utiles, et l'assurance qu'au minimum je ne suis pas "à côté de la plaque". Je sais que parler d'objectifs, d'intentions, et - horreur - de pédagogie, ne manque pas d'indigner les puristes, les intégristes de la lecture-plaisir, une certaine critique littéraire. Il semble pourtant que ce ne soit pas incompatible avec une certaine qualité.

Revenir sur les objectifs initiaux, alors que la collection fête (?) ses dix ans n'est sans doute pas inutile. Chacun pourra mesurer, à l'occasion, combien nos idées piétinent et/ou combien elles avancent.

Rappelons donc qu'au tout début des années 80, la réflexion sur la nécessaire fonctionnalité de la lecture était à l'ordre du jour des réunions AFL/INRP. *La manière d'être lecteur*, le travail poursuivi dans les stages de Chartres pendant plusieurs années avaient convaincu les militants que l'enfant depuis toujours "**locuteur inconditionnel**" pouvait aussi être considéré "**lecteur inconditionnel**". Mais lecteur de quel écrit ?

L'écrit du quotidien, la marque du yaourt, le nom du supermarché, les prénoms des enfants de la classe, ne pouvant suffire, il nous restait à inventer un écrit spécifique, nécessairement **fonctionnel**. Et quoi de plus fonctionnel que le jeu ? C'est l'origine de *Lire pour jouer*, *Lire pour fabriquer* que diffusent encore les Éditions MDI.

Quoi de plus fonctionnel que le conte, la fiction ? On sait le rôle moteur qu'a joué l'AFL dans le développement des BCD. La réflexion opérée lors de la constitution des premiers fonds faisait apparaître l'absence de **documentaires pour les petits... Le Loup** est né de là. L'animal mythique avouait enfin sa condition banale. Il dévorait quand même le berger... Mais ses fonctions vitales se révélaient tout à fait prosaïques, et, à l'occasion, L'enfant pouvait prendre quelques distances avec son propre vécu, aidé en cela par l'humour du texte et celui, plus subtile, d'un dessin réduisant souvent au seul regard la tentation anthropomorphisme.

Le texte visait aussi d'autres objectifs :

- **permettre au médiateur** une lecture aisée, facilement théâtralisable, ne nécessitant **ni commentaire ni... traduction**. Les parents mauvais lecteurs peuvent ainsi, comme les autres, établir un dialogue agréable et utile avec leur enfant. Les instituteurs semblent aussi apprécier cette préoccupation.

- permettre à l'enfant ayant bénéficié d'une médiation réussie, de pratiquer une **lecture autonome**. La légende concernant le dessin, imprimée en gros caractères, constituant une phrase simple parfaitement redondante avec l'illustration visait cet objectif. L'expérience a montré que, bien souvent, le texte prévu pour le médiateur est également connu. Ce qui met l'enfant en possession d'un **capital lexical déjà considérable...**

Ces objectifs ne pouvaient être atteints sans une attention extrême apportée à la lisibilité, ce qui exige une vigilance vis à vis des mots qui viennent spontanément sous le crayon, et une claire conscience des conditions d'introduction de mots étrangers au vocabulaire enfantin, dont le sens - Cf. les 80 % - doit apparaître évident grâce au contexte ou au dessin (de nombreux livres pour enfants sont particulièrement déficients de ce point de vue, ce qui me semble contribuer à une certaine capitulation dans la quête du sens et en dernier lieu à un désintérêt pour l'écrit). Je mesure combien **l'expérimentation préalable** dans une classe est précieuse à cet égard.

Le succès du *Loup* appelait une suite... qui n'était pas aisée : choisir des animaux capables de rivaliser avec le loup, garder la même démarche tout en variant les procédés conduisant à l'information, résister à l'idée que les consommateurs ont nécessairement besoin d'un nouvel emballage pour s'intéresser au contenu...

Bref, la collection a 10 ans et les premiers titres se vendent toujours.

La volonté de diffuser ces albums à **un prix très accessible** est toujours respectée. La contrepartie est évidente. Il n'est pas négatif - ce pourrait même être une résistance à l'esprit du temps - d'être contraints à la monochromie. En revanche, on peut regretter l'impossibilité d'une diffusion commerciale, les marges étant trop faibles.

Les parents qui étaient initialement visés ne peuvent connaître ces livres que par la voie associative des expo ventes, et par le bouche-à-oreille. Dommage !

Les instituteurs constituent vraisemblablement les principaux usagers et intermédiaires. Il serait donc particulièrement intéressant de connaître l'usage qu'ils en font. Le travail d'Ariane Béranger sur *Le Manchot*, relaté ci-après, me semble riche d'enseignements.

Il faut dire que, l'animal s'y prêtant, l'aspect documentaire a été accentué. Une information plus "savante" est reprise sous un mode humoristique et aboutit à la légende, on passe de deux à **trois niveaux de langue** ce qui permet l'usage de cet album dans **l'ensemble du cycle 2**. L'accueil qui lui sera fait nous informera sur l'intérêt de cette évolution...

Quelle exploitation ?

Mises à part les propositions faites aux Togolais, je n'avais pas imaginé ni souhaité une "exploitation" pédagogique de la collection. On verra peut-être là une susceptibilité d'auteur. Injustement. Il me semblait simplement que dans notre univers croulant sous une masse d'écrits - si différent à cet égard de celui des Africains - des écoles utilisant correctement leur BCD, des classes vivantes, ouvertes sur leur milieu et conduisant des projets de vie, n'avaient nul besoin de ces albums à cet usage. Ariane m'a convaincu du contraire !

Son travail montre que, lorsque toute **l'information** et tout **le plaisir** - aussi ! - que ces livres procurent ont été épuisés, un travail de recherche, de vérification, puis de systématisation, puis de conscientisation, et même d'évaluation, a permis la capitalisation de **nombreux savoirs**. ELMO a été en cela une aide précieuse. D'où l'idée d'une brochure - d'un prix modique - qui, à côté de quelques considérations et propositions pédagogiques, offrira aux utilisateurs de ces albums ne possédant pas ELMO International, **les dictionnaires** que fournit ce logiciel - et qui évitera, à ceux qui le possèdent, la saisie des textes. Son travail peut également contribuer à résoudre un problème souvent rencontré par les enseignants du cycle 2.

Ceux d'entre eux qui sont soucieux de favoriser les apprentissages initiaux dans des situations fonctionnelles, multiplient les situations de vie et engagent leur classe dans des **projets** souvent très exigeants en temps. Ils ont parfois le sentiment de **scolariser** ces actions et, partant, de leur faire perdre une part d'authenticité, par un **travail de systématisation difficile et souvent insuffisant**.

L'exploitation pédagogique de ces albums peut remédier à cette situation.

Le corpus de mots rencontrés dans un seul d'entre eux et son extension dans le cadre d'un travail de systématisation est déjà considérable. Il s'ajoute à celui provenant des situations de vie... et rien n'empêche de renouveler l'opération avec un autre album qui a accroché particulièrement l'intérêt des enfants. On dispose alors d'une base large et solide permettant un apprentissage **entièrement basé sur le sens**.

Quant à moi, j'aimerais, en guise de conclusion, faire entendre ma petite musique dans le concert un peu discordant qui a débuté avec l'article de Roland Goigoux.

Il me semble évident qu'au cours d'une telle "exploitation pédagogique" des **remarques** vont être faites spontanément, tant sur des graphies que sur des correspondances grapho-phonétiques. Je crois in-

dispensable qu'elles soient **accueillies** comme toutes autres remarques, qu'elles soient **répertoriées** et deviennent, au bout d'une **longue accumulation** l'objet d'une **réflexion organisée**. J'ai souligné les mots pour marquer la différence avec un enseignement qui, affirmé ou déguisé, considère que la correspondance en question constitue le **préalable** incontournable à l'apprentissage et la pratique de la lecture.

Quel moment ?

La question qui se pose néanmoins est : "à quel moment se situe cette réflexion organisée ?"

Ma propre réponse est alimentée par des expériences personnelles - la première remontant à... 1965 et de ce fait privée de toute la réflexion de l'AFL est relatée dans la revue *Dialogue* n°11. Ce moment se situe **après que les enfants aient développé, sur le corpus important, tel celui mentionné plus haut, L'ensemble des comportements de lecteur expérimenté**. En 1965, alors que j'étais dans l'ignorance de ces comportements et que je disposais d'un corpus relativement pauvre, j'estimais qu'il fallait passer tout le premier trimestre à **lire et mémoriser** phrases et mots de **manière exclusivement globale**. Ma référence était alors la longue expérience accumulée par l'École Decroly à cette différence près que le corpus qui y était constitué au CP s'ajoutait à celui déjà très riche du jardin d'enfants.¹

Edmond Beaume pense que deux trimestres sont nécessaires - Cf Méthode feuilleton. Quant à Jean Foucambert, je crois qu'il est préférable de le citer avec précision : "*Dès 7/8 ans, dès que la lecture a atteint un bon degré d'autonomie, dès que le corpus écrit est suffisamment étendu, il devient intéressant de favoriser une réflexion sur les correspondances entre la chaîne orale et la chaîne écrite pour que l'enfant maîtrise véritablement sa langue, à travers toutes ses formes ; il est évident qu'il aura déjà acquis par l'usage une expérience de ces correspondances. [...] tout cela, qui est intéressant et nécessaire ne devient possible que parce que l'enfant sait à la fois parler et lire. Certes, les découvertes que l'enfant fera sur les correspondances influenceront sur son comportement de lecteur, sur la sûreté des prises d'indices dans l'identification des mots, mais bien plus certainement encore, la maîtrise de l'écrit transformera complètement sa connaissance de l'oral. C'est finalement la lecture qui permet d'accéder à un autre niveau, au niveau général de la langue*" (**La manière d'être lecteur**). "7/8 ans" me semble indicatif, donné par prudence, L'important étant "le bon degré d'autonomie" et "le corpus suffisant" (N.B. : je ne fais pas d'exégèse sur "les tablettes de la loi" et "la parole des pères fondateurs" qu'évoque Roland Goigoux, ce n'est pas mon genre !)

À "*favoriser une réflexion*", j'oppose "organiser" ce qui me semble mieux correspondre au fait que "*c'est intéressant et nécessaire*".

Le désaccord possible se situe dans le fait qu'il me semble précisément nécessaire "d'accueillir et de répertorier" les "remarques spontanées des enfants", et donc **ne pas se contenter** de "*l'évidence*" d'une acquisition "*par l'usage*" des correspondances grapho-phonologiques. Ce qui caractérise les apprentissages faits en classe, c'est qu'ils bénéficient d'une "**médiation du social**" qui, en l'occurrence, doit permettre aux enfants de bénéficier des remarques faites par tel ou tel de leurs camarades, de mettre en commun des stratégies. Et je ne crois pas qu'on puisse minimiser l'aide que ces remarques apportent à "*la sûreté des prises d'indices dans l'identification des mots*" et même à la découverte de mots connus mais jamais encore rencontrés à l'écrit. Ainsi, parce qu'il sait lire cheval, qu'il connaît l'existence des chenilles, L'enfant qui avait anticipé "mouche" après avoir lu "la mésange avale une..." va penser à chenille à cause de cheval. L'enfant qui lit **silencieusement** dans son lit fait probablement, de temps en temps, cette opération (en même temps qu'il se contente sans doute bien souvent de son anticipation quand elle est vraisemblable). Mais il convient de tenir compte du fait **qu'en classe**, dans les grands et les petits groupes, avec ou sans le maître, les nombreux échanges qui se font à propos des écrits utili-

¹ Nous n'acceptons pas de placer le débat sur le terrain miné des "querelles de méthodes". Il n'est pourtant pas interdit de reconnaître tout ce que nous devons au docteur Decroly dans notre réflexion sur les apprentissages, sur la fonctionnalité, les projets, la démarche analytique.

sés amènent les enfants à **dire les mots écrits, les entendre** et inévitablement produire ces **remarques** tant sur les graphies que sur la correspondance grapho-phonologique. Ce qui ne conduit pas à un déchiffrement systématique, mais apporte une aide non négligeable dans le processus complexe d'anticipation/identification qui permet la lecture.

Quel débat ?

Ne pas définir les modalités de cet "usage", c'est prendre le risque de voir les uns glisser de l'aide aux apprentissages et à l'analyse à un enseignement plus ou moins honteux, les autres, à se donner des "interdits"...

Apprentissage ou enseignement, c'est en définitive le débat fondamental d'où découle en grande partie la position adoptée sur le déchiffrement. Roland Goigoux dans un article extrêmement clair sur L'apprentissage initial (AL n°40, déc.92, p.30) reste sur ce point plutôt ambigu : "*Cette découverte (des caractéristiques du système de correspondance) doit être gérée par l'enseignement avec la même rigueur et la même exigence de construction progressive que celle des autres facettes de la langue*"
Découverte ? oui.

Enseignement... construction progressive ? Ne s'agit-il pas du glissement redouté plus haut ? Et l'on voit que la question : "**à quel moment se situe cette réflexion organisée ?**" (et pourquoi pas *rigoureuse ?*) s'adresse également à Roland Goigoux qui aurait été bien inspiré de garder dans le n°43 (*L'enseignement de la lecture dans le cycle 2 en débat*. AL n°43, sept.93, p.56) le ton amical et constructif qu'il avait adopté dans le n°40, mais qui a eu raison, somme toute, d'ouvrir le débat.

Bref, si l'on m'avait dit, à propos du *Manchot* : "et Roland Goigoux dans tout ça ?" j'aurais levé les yeux au ciel ...

Raymond MILLOT alias MARTIN LIBER