



Les cahiers de la République
 Suzanne Bukiet, Henri Mériou
 éd. Alternatives, 2001, 144p., 160F

Il y a peu dans une commune, une nouvelle école ayant été construite, l'ancien bâtiment fut affecté à un autre usage. Il fallut expliquer aux jeunes ouvriers qui vidaient le grenier, intrigués par la découverte de fusils en bois, que l'école de la 3^{ème} République à ses débuts ne se contentait pas d'unifier la nation et de former des patriotes mais se mêlait aussi de préparation militaire... Sedan et la reconquête de l'Alsace et de la Lorraine l'exigeaient !

Ah ! cette école de Jules Ferry. Rurale, surtout rurale, les sabots de ses élèves laissés à l'entrée, son poêle au milieu des bancs, son estrade, son compendium des poids et mesures, sa carte de France au mur, le maître sévère mais juste... Si beaucoup qui l'ont connue, car elle a perduré, disent leur nostalgie, d'autres ont rappelé quelle nécessité économique et quelle volonté politique avaient créé cette école - non pas du peuple mais pour le peuple - quelle fonction elle avait, quel rôle elle a joué.*

Henri Mériou est un autodidacte, peintre d'enseignes, calligraphe et graphiste. Il a l'amour des lettres belles. Il collectionne depuis des années des cahiers d'écoliers. Ses deux passions l'ont conduit, avec la collaboration de Suzanne Bukiet, créatrice de la librairie *L'Arbre à livres*, à publier un très beau livre : *Les cahiers de la République*. Ce livre restitue grâce essentiellement à des photographies magnifiques, plus d'un siècle - de 1870 à 2000 - d'exercices d'écriture et de morale civique à l'école primaire. Le lecteur est ainsi invité à une « promenade » dans les cahiers du jour, les cahiers de roulement, les cahiers de compositions, promenade qui commence avec la plume sergent-major, passe par le crayon à bille et s'arrête... au traitement de texte. Les reproductions créent étonnement et admiration devant la l'application, la patience et les prouesses des écoliers du début du siècle, d'autant plus qu'on ne voit que les réalisations des bons élèves, les cahiers des cancrés étant rarement conservés !

Peu de texte dans ce livre. Les auteurs se défendent d'avoir voulu faire œuvre de sociologues ou d'historiens de la pédagogie, « *ni démontrer ni prouver quoi que ce soit* » mais en effet seulement montrer et « *réveiller au passage des souvenirs personnels d'autant plus émouvants qu'on les sait partagés par*

* On peut relire à ce propos *L'école de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure* de Jean Foucambert. Editions Retz. En vente à l'AFL.

des générations d'élèves "bons" ou "mauvais", appliqués ou dissipés. ». Il n'empêche que la reproduction photographique des façons successives d'écrire les sentences morales par lesquelles commençaient rituellement la journée de classe et le cahier du jour évoque et rend évidentes et perceptibles - mieux que ne pourrait le faire un docte traité - les finalités réelles de cette lutte contre l'obscurantisme qu'affichait l'école gratuite, laïque et obligatoire. On est frappé en effet par la manière dont se conjuguent morale et écriture, martèlement des esprits par des préceptes et contraintes de la "belle" écriture. Si on ajoute à ces bases d'un savoir-vivre (les mises en garde et les règles de civilité) qu'on estimait indispensable de conférer aux enfants et à ces exigences de l'écriture (le raffinement esthétique des gothiques, des rondes, des pleins et des déliés, etc.) la panoplie des autres exercices scolaires avec leur cortège d'encouragements, de récompenses et de sanctions, on évalue quelle entreprise de domestication a réalisé l'école de la 3^{ème} République, au moins à ses débuts et pendant 70 ans.

Pour terminer la présentation de ce livre, deux extraits. Le premier, repris de son introduction : « *Jusqu'aux années trente (...) le gaspillage est la faute absolue. (...) Le boom économique de l'après Seconde Guerre mondiale voit se raréfier l'opprobre jeté sur les "dépendants" et surtout les "dépendantes" (...) Il est fascinant de voir, dans le domaine de l'épargne et de l'économie, que les mentalités sont passées en un siècle d'un extrême à l'autre, de la valeur prônée, exigée d'une vie qu'on pourrait dire "d'ascèse", aux trompettes publicitaires de la consommation, de l'inutile présenté comme indispensable.* ». De la relativité des vertus de l'éducation !

Le deuxième est un « problème de calcul » du 16 décembre 1914 : « *78 soldats ont mis 4 jours 1/3 pour faire une tranchée de 180 mètres. Combien 120 soldats mettraient-ils de temps pour faire une tranchée de 250 mètres ?* » qu'accompagne, à la même époque, la maxime « *Le soldat français ne se plaint jamais. Sous la mitraille, il trouve le mot pour rire* ». On peut prendre garde de ne pas juger aujourd'hui ce qui valait autrefois et trouver néanmoins que les hussards noirs y allaient fort !

Au total, un beau livre à offrir, à s'offrir...

M. V.



Albums, mode d'emploi

Cycles 1, 2, 3

Dominique Alamichel

CRDP de Créteil, Coll. Argos Démarches, 159p., 14,48 euros (95F)

Dans la collection « Argos Démarches », le CRDP de l'Académie de Créteil publie un nouvel ouvrage qui présente une typologie des albums de fiction, « *véritable guide pour se repérer dans la profusion des ouvrages* ».

Fidèle à l'esprit de la collection qui souhaite « *relier des notions théoriques et des pratiques pédagogiques pour apporter des éléments de réponse concrets aux enseignants et aux médiateurs du livre* », l'ouvrage est conçu en 5 chapitres comprenant chacun une partie théorique et une partie pratique sous forme de fiches pédagogiques.

L'auteur, bibliothécaire chargée d'une section jeunesse et ancienne institutrice, convaincue de la nécessité de la coopération entre l'école et les bibliothèques municipales (Cf. *Découverte des livres à la bibliothèque*, A.L. n° 66, juin 1999, p53) se propose de donner des repères quant à l'exploitation des albums en classe ou en BCD. Elle se fixe pour objectifs de mettre en évidence « *le fonctionnement interne du genre* », et de proposer des activités pédagogiques pour « *encourager le goût de lire et la curiosité culturelle dès le plus jeune âge, (d)'éduquer au choix de livres et (de) développer la qualité de la lecture en initiant les jeunes lecteurs à l'analyse textuelle et graphique des albums* » afin de « *favoriser chez eux une démarche de lecteurs actifs* ». 287 albums de fiction sont ainsi abordés au plan des différentes techniques textuelles et graphiques utilisées par les auteurs. D. Alamichel propose en plus une bibliographie sélective de 77 albums pris sous l'angle de leur structure.

Le chapitre 1 est consacré à *la 1^{ère} de couverture* et aux informations pertinentes qu'elle apporte permettant rapidement de se faire une idée du contenu et du style de l'album. Divers points sont à prendre en compte : le format, le titre, le rapport entre le titre et l'illustration, les diverses références.

Le choix du format donne des indications importantes sur les intentions de l'auteur que ce soit en raison de la taille ou de la forme adoptées. Ainsi un format petit donne une impression de raffinement, de secret, alors qu'un grand format produit une impression de l'ordre du spectacle (d'où l'importance de donner à lire dans le format original). Si la forme rectangulaire verticale (format à la française) est la plus courante (celle qui se rapproche le plus de la silhouette humaine), la forme rectangulaire et horizontale (format à l'italienne), plus rare et raffinée, est utilisée pour

les histoires fondées sur un cheminement ou pour proposer de vastes panoramas. Quant à la forme carrée, la moins employée, elle permet de jouer à la fois sur le carré d'une seule page et sur le rectangle constitué par la double page. Les couvertures aux formes figuratives donnent aux auteurs la possibilité de mettre évidence la matérialité de l'objet-livre. Il peut y avoir complémentarité ou non entre le titre et l'illustration et il est intéressant pour le lecteur de chercher dans l'illustration les indices qui donnent un sens au titre soit avant la lecture soit une fois la lecture faite. Il est important également d'entraîner à prendre des indices sur le sujet du livre (nom, caractère, statut, spécificités... du personnage central), les temps et lieux de l'histoire, le registre (comique, grave, tendre, mystérieux, poétique...), autant d'éléments qui vont ouvrir un horizon d'attente et influencer sur la lecture qu'on va faire.

Dans le chapitre 2, *des albums narratifs* sont analysés au plan de la structure sur laquelle ils sont construits et on montre quel est l'intérêt de repérer le fonctionnement des récits proposés. Le schéma quinaire, schéma narratif de base, est rapidement rappelé et ses variantes sont présentées :

- le schéma à séquences répétitives, structure fréquemment utilisée avec accumulation, amplification, amenuisement ou à effets décalés, utilisé pour faire rire ou générer un rythme poétique ou musical, est très apprécié des petits qui peuvent facilement anticiper l'action à venir.

- le schéma en alternance avec plusieurs intrigues différentes qui se passent en même temps dans des lieux différents ou dans un même lieu permet de montrer des points de vue différents et de mettre en jeu des oppositions telles que : dedans/dehors, ici/là-bas, réalité/imaginaire, immobilité/mouvement, richesse/pauvreté, ennui/fantaisie...

La fin de l'histoire est analysée avec précision dans ce qu'elle peut apporter d'aide à l'interprétation. On trouve deux genres de fins : différente de la situation initiale, ou identique dans les histoires en boucle, dans l'intention de faire rire ou de donner le sentiment de l'absurde ou de la fatalité.

Qu'elles soient heureuses, closes et rassurantes pour le lecteur, ou positives, ouvertes sur une autre histoire et dynamisantes pour le lecteur, ambiguës et laissant le lecteur dans le doute, dramatiques et donneuses de leçon de bon sens, ou sentencieuses et porteuses de la « morale » du récit, les fins différentes de la situation initiale sont les plus fréquentes et prennent des formes variées et riches de sens.

Le chapitre 3 présente les *techniques de la narration*. On distingue les narrations faites par un narrateur anonyme et

écrites à la 3^{ème} personne (les récits, la forme la plus répandue) et les narrations faites par un narrateur qui s'adresse à quelqu'un pas toujours clairement identifié (les discours : témoignage, correspondance, journal intime). Moins courants que les précédents, des albums fonctionnent sans narrateur, dominant alors les dialogues et parfois les monologues. Dans les albums sans texte ce sont les illustrations qui jouent le rôle narratif. La technique de la voix off permet de faire parler un personnage absent de l'image pour un effet de distanciation. On peut regarder également comment la continuité narrative est assurée : elle peut l'être par le texte seul, les illustrations jouant alors un rôle descriptif et expressif, ou par le texte et les illustrations, soit en fonctionnant séparément de manière autonome, soit en se complétant, soit en se contredisant dans une intention ironique, soit en renforçant l'effet de surprise, soit en faisant passer du bruit au silence ou du monde de la réalité à celui de l'imaginaire, soit pour donner l'impression de passer d'un temps s'écoulant normalement à un temps plus lent et plus dense.

Enfin est montré comment les illustrations permettent de repérer par qui est vue cette histoire, différents cas sont envisagés : focalisation zéro lorsque le narrateur sait et voit tout, focalisation externe lorsque l'histoire est vue de l'extérieur par un observateur anonyme, focalisation interne lorsque l'histoire est vue de l'intérieur par un des personnages avec les différentes façons de le présenter pour permettre au lecteur de voir à travers le regard du personnage et s'identifier à lui, pour rendre compte des pensées des personnages par le recours à la bulle, ou de façon à ce que le lecteur voit comme le personnage.

Le problème du traitement du temps et de l'espace dans les illustrations est également analysé. Sont à prendre en compte pour une bonne compréhension en ce qui concerne le temps :

- la synchronisation du texte et de l'image,
- l'ordre des actions que ce soit l'ordre chronologique ou le flash-back (et ses nombreux procédés pour l'exprimer graphiquement) ou la simultanéité,
- le rythme des actions (enchaînement régulier ou avec ralentissement ou accélération).

Pour rendre l'impression de mouvement et faire évoluer l'espace dans lequel se déroule l'intrigue, différents procédés sont employés : le cheminement est évoqué sur une page ou deux pages dans leur dimension horizontale avec le personnage représenté de profil, dans le sens de la lecture pour l'aller, dans le sens contraire pour le retour avec parfois la présence de lignes continues ; la technique du zoom avant pour provoquer un mouvement de rapprochement

du lecteur ou celle du zoom arrière pour un effet d'éloignement, l'utilisation de la dimension verticale de la page, l'emploi du plan fixe sont autant de procédés à repérer pour « une lecture pleine et active de l'album ».

La même précision d'analyse se retrouve dans le chapitre 5 « **Zoom sur les illustrations** » qui explique en quoi les dimensions, la forme, les cadres et la mise en pages, la technique graphique, le style graphique, les couleurs, les plans, l'angle de vue du sujet principal, la typographie, la matérialité même du livre (papiers, vides et pleins, tirettes et volets), la composition graphique, choisis par les illustrateurs ou auteurs-illustrateurs font sens aussi bien du côté narratif que du côté expressif. Le jeu sur la taille des illustrations peut rendre visuellement le rythme d'une narration et est aussi un moyen expressif privilégié (de grandes images pleines pages accentuent des effets dramatiques alors que des toutes petites apportent un sentiment d'intimité) ; à l'intérieur d'un même album, les variations de taille sont en rapport avec le contenu émotif de la séquence narrative. La présence ou l'absence de cadre est loin d'être neutre et il est toujours « bon » de s'interroger sur tel choix de mise en page, le plus souvent permanent d'un bout à l'autre de l'album, ou tel changement en cours d'album. De même pour les techniques graphiques qui privilégient soit le trait soit la couleur ou la matière. Les illustrations de style figuratif sont de loin les plus nombreuses, la palette s'étend du réalisme poétique, au style graphique épuré avec souvent de larges aplats de couleurs en passant par le fauvisme ou expressionnisme, les dégradés et fondus poétiques tout en nuances, la caricature au trait enlevé et nerveux ou stylisé et appuyé. Il est important de reconnaître le style de l'illustration car elle reflète le registre de la fiction (comique, dramatique, poétique, psychologique...), soit de l'album entier, soit des variations d'une page à l'autre. Les couleurs jouent leur rôle également, elles sont choisies soit dans un dessein purement esthétique, soit dans une intention documentaire ou narrative (expression visuelle du déroulement de l'histoire, annonce d'un flash-back, expression des sentiments, des émotions...). Elles sont de plus, avec le style graphique, la marque de la personnalité artistique des illustrateurs. La reconnaissance de la composition graphique générale de l'album entier ou des images prises indépendamment les unes des autres fournit de précieux indices sur la structure du récit (reconnaissance du moment de la rupture, de la transformation dans la situation finale).

Le chapitre 4 expose le cas **des albums non narratifs**. Assez nombreux, ils sont, soit fondés sur une énumération, soit sur un texte appartenant au genre poésie, comptine ou chanson, devinettes, jeux de mots, soit ils proposent des

jeux visuels et mettent l'image au premier plan. Pour les albums énumératifs, la fin est importante car c'est par une chute que l'énumération (le plus souvent thématique) s'arrête et c'est de la qualité de cette chute que dépend la qualité de l'album. Dans les albums qui proposent poésies, comptines et chansons connues, les illustrations jouent le plus souvent le rôle d'une explication du texte par un éclairage, une interprétation de l'illustrateur. Une large place est faite à l'analyse d'albums sans texte et sans histoire : ceux qui proposent des jeux graphiques, ceux qui ménagent des surprises visuelles, ceux qui jouent sur les points de vue, ceux qui font entrer dans le monde du fantastique, ceux qui sont centrés sur l'observation pure.

Les fiches pédagogiques qui accompagnent chacun des chapitres (sauf le 3^{ème} et l'auteur s'en explique en précisant à juste titre que, dans les classes, ce sujet est couramment abordé) proposent des activités variées avec des entrées diverses et des types d'organisation différents. Elles sont conçues pour favoriser la mise en relation des albums entre eux et des albums avec d'autres arts. Les activités sont soit :

- orales : jeux dramatiques, pour aider à découvrir la structure globale d'un album, inventer une histoire à partir d'une structure dégagée, diction à une ou plusieurs voix, participations à des débats sur les rapports texte-images, sur la fonction des titres, sur les différentes facettes d'un même thème dans divers styles graphiques...
- plastiques : repérages, classements, initiations à la notion de représentation, créations selon des points techniques (styles graphiques, couleurs, cadrages, angles de vue...)
- musicales : créations de fonds musicaux, jeux de voix, bruitages...
- écrites : réalisation d'un imagier poétique, d'un album, texte et images.

Si des ouvrages plus anciens nous ont déjà familiarisés -encore que nettement moins documentés et moins précis- avec des approches fécondes d'albums par l'observation et l'étude des couvertures, les rapports texte-image ou les fonctionnements des récits par exemple, aucun à ma connaissance, n'apporte cette richesse d'information sur l'analyse des techniques textuelles et surtout plastiques. Or, si on veut vraiment apprendre à faire apprécier une histoire mise en images, il est nécessaire de prendre en compte tous ces éléments, l'album devant être considéré comme un tout, car « ... dans un album, ce sont surtout les illustrations qui donnent à la fiction sa dimension expressive et dramatique ».

S'appuyant sur des exemples nombreux, analysés avec précision et transférables sur d'autres albums, cette typologie peut fournir « des outils à bien connaître pour qui veut

faire une lecture pleine et entière d'un album » et peut être très utile pour qui veut exploiter l'album comme objet culturel, comme support de lecture. Les enseignants en formation, ceux peu ou non formés à la lecture d'albums y trouveront matière à s'initier. Les bibliothécaires y trouveront de quoi faire des animations centrées sur la reconnaissance et l'analyse des techniques utilisées par les auteurs et les illustrateurs.

On puisera là de nombreux éléments pour des lectures expertes d'albums dans leur intégralité et non de textes seuls, et de quoi construire des mises en réseau à partir de points moins souvent abordés que les thèmes ou l'auteur : techniques ou styles graphiques, fins d'histoires, chutes, place et point de vue de narrateur (texte et illustrations)...

Bien que certains ouvrages ne puissent figurer dans une telle typologie, - l'auteur le signale d'ailleurs, en donnant l'exemple de La Petite Fille du livre de Nadja qui fonctionne selon une mise en abyme, ce serait également le cas de tous ces livres où les auteurs sont davantage intéressés par des évocations de sensations, d'émotions, la création d'autres mondes, d'autres univers... que par la seule narration d'une histoire, - elle reste un très bon outil pour se repérer dans la masse de la production éditoriale. Tout en sachant bien que si « *un bon album est toujours bien construit, ... la réussite d'un album, c'est aussi un thème qui intéresse, des émotions et des idées qui touchent, des personnages qui font réagir au sein d'un suspense qui ménage des surprises. Tous ces ingrédients sont là pour dire au lecteur quelque chose de juste au service de valeurs éthiques et esthétiques* ». Elle offre de plus de nombreuses pistes de travail dans une perspective culturelle : intertextualité, liens à établir avec cinéma, affiches, BD...

Un bon outil de formation donc et un bon support pour un partenariat bibliothèque/école car, dans les activités proposées, « *didactisme et plaisir de lire font bon ménage* ». Cet ouvrage fournira aux médiateurs du livre des pistes variées permettant de construire une démarche de lecteur actif, un lecteur qui, entre autres, peut « *comprendre l'enchaînement des actions en ayant conscience de la structure générale de l'album ; comprendre les divers liens qui unissent le texte et les images ; mettre en évidence l'adéquation qui existe entre le sujet de l'histoire et sa mise en forme textuelle et graphique ; apprécier la qualité esthétique, émotionnelle, humaine d'un langage graphique et textuel mis au service d'une bonne histoire...* »

Jo MOUREY



Comprendre l'enfant apprenti-lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit.

Ss la direction de Gérard Chauveau
éd. Retz, Coll. Pédagogie, 2001,
190 p., 109F (16,62 euros)

Le sous-titre est un avertissement à prendre très au sérieux : il est ici question de psychologie. Et, malgré l'ambition affichée par le nom donnée à la collection, il n'est guère question de pédagogie. Onze auteurs sont mis à contribution pour « une actualité de la recherche ». Le produit de leur travail est constitué de 8 articles que nous présentons successivement.

Ces auteurs partagent une même conviction (l'approche exclusivement phonocentrique est réductrice et ne rend compte que de façon tronquée de l'acte de lire) et défendent une position moyenne entre (ce qu'ils nommeraient) le tout phonocentrique et le tout idéovisuel.

Dès l'introduction, Gérard Chauveau dénonce ceux pour qui « *les difficultés propres à la lecture-écriture ont une seule cause : un déficit de la conscience phonique et des capacités phonologiques* » et de citer le document publié par l'Observatoire National de la Lecture et, plus précisément, J. Morais « (qui) consacre une cinquantaine de pages - soit un quart de la publication - à soutenir cette position. » Chauveau s'inscrit en faux contre l'idée selon laquelle « *la centration sur les sons du langage et sur les capacités phonologiques des enfants constitue la voie royale pour apprendre à lire* ». Pour lui, comme pour les autres co-auteurs, la « *maîtrise de la lecture-écriture par l'enfant de sept ans est le résultat d'une longue histoire, d'une évolution, d'une progression, qui est à la fois langagière et culturelle* ». D'un auteur à l'autre, on perçoit une même ambition : dénoncer les prises de position adoptées par l'ONL tout en revendiquant une place médiane qualifiée « d'interactionniste ».

1. Jacques Bernardin, seul de tous les auteurs à « faire la classe », nourrit ses analyses d'observations fines d'enfants en situation. Il a le mérite de voir dans l'écrit un plurisystème, ce qui le conduit à souhaiter qu'on pratique « *des formes inédites de communication* » forcément diversifiées. Il s'inscrit « *contre l'évidence du simple* » et défend la thèse suivante : « *il ne s'agit pas seulement pour l'enfant d'acquérir un code, mais plus largement d'entrer dans un univers particulier, construit progressivement à l'échelle de l'humanité et diversement appréhendé selon les époques et les groupes sociaux, celui de la culture écrite, qui l'inclut et le déborde.* » Dans sa conclusion, il plaide pour un renouvellement

pédagogique (sans entrer - hélas - dans les détails) qui permettrait de dépasser les constats actuels : « *insuffisante maîtrise du code, rapport distant à la lecture et à l'écriture, usages limités de l'écrit et de passer de cette alphabétisation restreinte à une acculturation élargie.* »

2. Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau s'intéressent dans leur article à « l'avant-CP ». Ils décrivent « *la première période de l'acquisition du lire-écrire* ». Pour eux, celle-ci s'achève quand l'enfant « *a saisi pourquoi apprendre à lire et saisi le principe alphabétique de notre écriture* ». Il leur apparaît utile de construire une batterie d'évaluation initiale de la lecture-écriture (BEILE) qui comporte 9 épreuves : connaissance des supports de l'écrit, les raisons d'apprendre à lire, la synthèse phonique, nommer les lettres, connaissance du langage technique de la lecture-écriture, dictée de mots et d'une phrase, relire une phrase écrite, interpréter un texte associé à une image, appréhender l'acte de lire.

Cent six enfants (ne présentant ni trouble ni retard ni handicap) ont subi en GS l'ensemble de ces 9 épreuves. Scolarisés dans 7 classes de CP ordinaires (prestations pédagogiques peu innovantes, recours à des méthodes de lecture courante (Ratus, Au fil des mots...), ils ont fait, en fin de CP, l'objet d'une double évaluation (classement par leurs maîtres en 4 catégories - du plus performant au moins performant - et test de lecture silencieuse avec, là aussi, classement en 4 catégories.)

21 enfants (20 %) ont été classés D par les deux modes d'évaluation à l'issue du CP. Ils avaient TOUS eu des performances peu satisfaisantes dans l'ensemble des épreuves de la BEILE. Dans leur conclusion, les auteurs se risquent à introduire la notion « *d'apprentis lecteurs à risque* ». Ils recommandent que leur soit destinée une intervention pédagogique portant sur les trois dimensions repérées dans BEILE (les dimensions culturelles, linguistiques et stratégiques).

3. Rémi Brissiaud, professeur de mathématiques, a été conduit à s'intéresser à l'apprentissage de la lecture à partir de travaux menés au sein du laboratoire « cognition et activités finalisées ». Son article - très construit - comporte plusieurs parties. Dans la première, il présente les trois modèles supposés être en présence : la phonétisation (ou modèle de bas en haut), la lecture devinette (ou modèle de haut en bas), la lecture-découverte (ou modèle interactif). Dans la deuxième partie, l'auteur démonte l'argumentation de l'ONL « *en faveur du modèle de bas en haut* » et met en cause la validité scientifique de l'argumentation de l'ONL. Il poursuit la critique dans une longue troisième partie dans laquelle il montre que les « *études de Rego ne confortent*

pas une approche strictement phonique de l'apprentissage ». Les 14 pages consacrées à cette recherche méritent largement de faire l'objet d'une lecture attentive. Elles ouvrent sur une conclusion fortement argumentée qu'on peut résumer ainsi : l'approche binaire de l'enseignement/apprentissage de la lecture est réductrice et « *se placer dans un cadre épistémologique ternaire, c'est se donner les moyens d'étudier une pluralité de cheminement vers la lecture.* » Brissiaud refuse la dichotomie classique : faire parler la graphie ou faire parler le contexte. Il veut « *faire parler les deux* »...

4. Roland Goigoux fait à son tour le procès de l'ONL qui « *recommande aux instituteurs du cycle 2 de ne plus inciter leurs élèves à prendre appui sur les données contextuelles, pour identifier les mots écrits.* » L'auteur de l'article les invite à la désobéissance et les encourage à « *articuler plus étroitement encore identification de mots et compréhension de textes* ». L'auteur ne quitte pas pour autant les rives du compromis et veut s'opposer à « *deux dérives majeures : le "déchiffrage borné" (traitement du mot sans traitement du contexte) et "la devinette sans contrôle" (traitement du contexte sans traitement du mot tel qu'il est écrit)* ». Ce souci du juste milieu entre deux erreurs serait louable s'il n'avait que des intentions pacificatrices. Mais, il n'est là que pour légitimer une troisième position qui ne serait juste que parce que tierce. En quoi la synthèse de deux thèses fausses échapperait-elle à la fausseté ?

Un exemple révèle l'ambiguïté d'une telle démarche. Pour montrer l'importance du contexte, R. Goigoux s'appuie sur l'épreuve suivante : une phrase est dite à l'enfant et le dernier mot est laissé en suspens. Celui-ci doit être trouvé sur une liste de mots présentés par écrit. Ainsi, le mot serait lu en contexte. D'un côté, de l'oral sur lequel s'appuie toute l'anticipation de sens, de l'autre de l'écrit pour terminer l'épreuve. Ce passage d'une logique à l'autre, de la langue orale à la langue écrite, peut-il être tenu pour négligeable ?

5. Margarida Alves Martins et Cristina Silva s'interrogent sur les « *limites de l'approche phonique.* » Elles apportent leur propre contribution à la critique (vigoureusement) conduite par la totalité des auteurs de cet ouvrage du rôle que jouerait « *la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture* ». Évaluant dans un autre univers que le nôtre (leurs travaux ont été menés au Portugal), l'intérêt de leurs recherches se trouve redoublé par leur caractère comparatif. D'une certaine manière, elles valident des travaux antérieurs selon lesquels il existe des relations étroites entre « *la dimension conceptuelle et (méta)linguistique et la dimension culturelle de l'apprentissage de la lecture.* »

6. André Ouzoulias, en collaboration avec J.P. Fischer, présente une étude destinée à éclairer le débat suivant : l'émergence de la conscience phonémique : un apprentissage sensoriel ou un développement conceptuel ? Pour dire les choses autrement : peut-on développer une conscience phonémique même si on ne reçoit pas d'enseignement explicite sur ces unités ?

Le protocole retenu est classique : un groupe expérimental d'enfants qui ne reçoivent pas d'enseignement de ce type. Un groupe témoin d'enfants qui suivent une méthode de type Ratus, Gafi, Au fil des mots. On mesure avant, on mesure après et on compare.

Conclusion : « *les résultats des élèves du premier groupe expérimental contredisent le point de vue selon lequel un développement de la conscience des phonèmes n'est possible à 6 ans que dans les conditions d'un enseignement direct et explicite de ces unités.* » En bref, il montre que ça ne change pas grand'chose de changer quelque chose. Mais est-il si assuré de comparer deux approches vraiment différentes ?

A. Ouzoulias ne se contente pas de ce constat : il cherche à connaître les facteurs qui favorisent l'émergence de cette conscience phonémique avant six ans. Il les trouve loin d'un entraînement systématique. Cela le conduit à récuser le concept de « prélecture » que l'ONL avance et à dénoncer l'entreprise de dépistage systématique dès la GS à laquelle nous sommes promis.

7. Jean-Marie Besse poursuit ses recherches. Il rend compte ici d'un travail centré sur le rôle joué par « *les écritures approchées* » dans l'« *accès au principe phonographique* ». Écritures provisoires ou inventées, ces formes sont des essais d'approche d'une véritable écriture qui se voudraient compréhensibles par d'autres lecteurs mais qui ne le sont pas forcément encore. Les étudiants contribuent à mieux comprendre comment celui qui les emprunte répond à la question de savoir « *comment ça marche, l'écriture* ». JM Besse distingue trois niveaux :

- ♦ la capacité à distinguer entre lire et écrire
- ♦ la compréhension des fonctions de l'écrit (nommer et représenter le réel)
- ♦ la connaissance de l'usage du langage technique (les termes lettre, mot, phrase, etc).

Il se réclame des travaux de Piaget et, plus près de nous, d'Emilia Ferreiro. Il élabore un cadre théorique lui permettant d'interpréter le travail cognitif entrepris par le jeune enfant quand il parcourt les trois phases suivantes : élaborer une représentation mentale, produire un écrit, dire quelque chose de cet écrit (en parole ou par geste).

C'est ce dernier point qui autorise notre auteur à parler « *du respect du principe phonographique* ». Treize illustrations viennent étayer son exploration et débouchent sur des constats dont certains sont « *pédagogiques* ». Dans sa conclusion, JM Besse nous confirme que « *l'enfant n'apprend pas à écrire tout seul* » ! Il cite Vygotski dont la « *zone proximale de développement* » fait référence au désormais célèbre « *conflit socio-cognitif* » avant de rappeler que « *l'enfant apprend (...) notre système d'écriture (...) dans des situations sociales d'échange grâce à l'écrit...* »

8. Eliane et Jacques Fijalkow rendent compte d'un travail original : la lecture accompagnée d'un suivi du doigt. Le dispositif mis au point a pour objet de « *construire une situation expérimentale dans laquelle un adulte lirait un livre de jeunesse avec un enfant de telle sorte que cette confrontation répétée avec le texte écrit et l'oral correspondant puisse constituer un contexte de didactique procédurale.* » L'étude présentée ici est exploratoire. L'épreuve se déroule en 10 séances réparties sur 4 ou 5 semaines et, pour chaque séance, plusieurs temps sont prévus. Le dernier temps est le suivant : « *l'enfant et l'adulte terminent l'histoire (qui a donc été lue plusieurs fois) ensemble et en suivant du doigt, l'un dessous, l'autre dessus la ligne* ».

Deux livres sont utilisés (Bernard et le monstre ; Il y a un cauchemar dans mon cartable). Enfin, la population expérimentale est constituée de six enfants âgés de 3 à 5 ans, appartenant à des milieux sociaux très divers. Au fil des séances, on voit les enfants s'approprier l'histoire au point que certains d'entre eux sont capables de « *lire seuls l'histoire, prenant (alors) en compte à la fois la chaîne écrite et la chaîne orale.* » E. et J Fijalkow ne s'en contentent pas et analysent le plus finement possible les erreurs commises, notamment les déraillements entre les deux chaînes.

Les conclusions sont mesurées et tendent à prouver que l'étude conduite est vraiment exploratoire. D'ores et déjà, les deux auteurs affirment qu'il est possible « *de réaliser un enseignement purement procédural de la lecture à l'aide de la situation envisagée.* » Par là, ils soutiennent l'importance d'un travail sur les albums et donc défendent l'idée selon laquelle « *les vrais écrits* » doivent être privilégiés y compris lors des apprentissages premiers. Par ailleurs, ils notent que « *des erreurs apparaissent dans la synchronisation entre chaîne écrite et chaîne orale* ». Ils ajoutent : « *il ne semble pas que les enfants aient vraiment compris que la lecture orale consiste à reproduire exactement ce qui est écrit et non pas à le réciter approximativement.* » Ils terminent en notant la modestie des résultats obtenus et en exprimant le souhait de durcir leur protocole expérimental, notamment en constituant un groupe témoin pour mieux « *savoir si les progrès*

observés peuvent être attribués à l'intervention ou à d'autres sources d'information des enfants, familiale ou scolaire. »

Une conclusion générale fait écho à l'introduction ; elle est également signée par Gérard Chauveau. L'une et l'autre expliquent ce qui fait l'unité de la livraison. L'auteur dénonce, au bas de la page 185, à la fois les travaux conduits par ceux qu'ils nomment « les phoniques » (qui prétendent avec J. Morais que seul « le décodage est le propre de la lecture et que, bien évidemment, les autres processus de traitement et de compréhension ne sont pas spécifiques de la lecture ») et les « idéovisuels » qui placent avec Foucambert « le décodage (ou déchiffrage) aux antipodes de la vraie lecture. »

En fait, les huit contributions s'attaquent toutes à la thèse prêtée aux premiers et à aucun moment à la thèse défendue par les seconds. Le balancement entre les deux positions n'est là que pour justifier l'adoption d'une position centrale. Il reste que la critique du phonocentrisme - qui est l'objet réel de ce livre - souffre de ce déséquilibre. Cette critique aurait gagné à une exploration de toutes les thèses en présence y compris celles qui choisissent de creuser la raison graphique pour mieux marquer les limites d'un travail centré sur la conscience phonique, directement ou non.

Jean Pierre BENICHO

Les barrières qui séparaient autrefois les classes imposaient des bornes aux désirs, parce qu'on n'aspirait pas à ce qu'on savait ne pouvoir atteindre et à quoi on ne croyait pas même avoir droit. Aujourd'hui qu'elles ont disparu, l'instruction seule, appuyée d'une forte éducation, peut contenir les désirs dans les limites du possible.

M. ROPET. *De l'état et des besoins de l'instruction primaire.* 1847

Croire que l'apprentissage de règles puisse être accepté pour lui-même, indépendamment de la légitimité de l'institution qui l'exige devient alors bien naïf. Penser que les savoirs disciplinaires auraient une légitimité intrinsèque tient d'une abstraction analogue. Comment ne pas voir en effet qu'aucune culture - fut-elle authentiquement émancipatrice - ne peut s'installer en position de transcendance vis-à-vis des institutions comme des rapports sociaux qui la portent.

P. ENCRENAZ - E. HASSENTEUFEL.
Le ghetto des discours sur l'école. Libération
(11.02.2001)

