

DES ENFANTS DES ÉCRITS

De son étude savante et minutieuse des livres documentaires pour enfants, Yvonne Chenouf tire les conséquences pédagogiques pourvu qu'on ait affaire à des albums qui « font confiance aux capacités des enfants ».

Yvonne CHENOUF

L'ÉCOLE, À LA CROISÉE DES LANGAGES

ENTRE LEÇONS DE CHOSES ET HISTOIRES NATURELLES

On classe généralement, dans les textes documentaires, les abécédaires, les imagiers, certains albums, les dictionnaires illustrés, les encyclopédies, les livres documentaires proprement dits qui présentent les animaux, la nature, la géographie, l'histoire, le corps humain ou qui initient aux sciences et aux techniques. Si les animaux ont longtemps constitué le sujet principal de ces collections, on trouve désormais des documentaires sur les thèmes les plus variés, dès la petite enfance. Ce secteur représente environ 30% de la production générale des livres pour la jeunesse. Certains affirment leur centrage informatif (les Découvertes Gallimard, les Kididoc, chez Nathan, les Petits Mango, la collection Archimède à L'école des loisirs...), d'autres semblent plus ambigus, en raison de leur emprunt à d'autres genres. Depuis la création d'une littérature pour la jeunesse, sous l'impulsion de certains éditeurs et grâce au développement de l'école obligatoire, l'enjeu a toujours été d'instruire en divertissant (La Fontaine). Telle était, par exemple, l'ambition d'Hetzel, le grand éditeur du XIX^e siècle, aussi pointu qu'éclectique, puisqu'il a publié de la fiction, de la science, des livres et des magazines : « *capter l'attention du lecteur par une histoire pleine de mystères, de rebondissements inattendus, tout en l'instruisant par des descriptions de pays lointains, de peuples mal connus, de techniques modernes, de grandes découvertes... comme de botanique ou de zoologie, qui seront mises en images au détail près.* »¹

Les informations romancées. Au début, les informations sont romancées pour capter, retenir et développer la curiosité des jeunes lecteurs à l'instar de ces histoires qu'on leur racontait autrefois pour faire mémoriser quelques dates historiques ou faire connaître les particularités naturelles et culturelles de leur Nation afin qu'ils s'y attachent et la défendent. Innocemment pris dans l'idéologie d'une époque, les savoirs, présentés par un narrateur débonnaire et diffusés à des petites communautés consentantes, affichaient une neutralité apparente : « *Eh bien, dit l'oncle, il y a eu bien d'autres plantes qui ont été introduites en France par le Jardin des Plantes : les acacias, qu'on trouve partout aujourd'hui, n'existaient pas en France jadis et ont été plantés ici pour la première fois. Les dablías, les reines-marguerites, qui ornent maintenant tous nos parterres, viennent également de ce jardin. On s'efforce ainsi de transporter et de faire vivre chez nous les plantes et les animaux utiles ou agréables. Nous empruntons aux pays étrangers leurs richesses pour en embellir la patrie.* »² C'était l'époque de ces « leçons de choses » déjà prisées par Rabelais « [Gargantua et son précepteur Ponocrates] *passans par quelques prez ou aultres lieux herbus, visitoyent les arbres et plantes, et en emportoient leurs pleines mains au logis* » et s'il arrivait que « *l'aer feust pluvieux et intempéré* », ils « *alloyent veoir comment on tiroit les metaulx, ou comment on fendoit l'artillerie ; ou alloyent veoir les lapidaires, orfebvres, et tailleurs de pierreries, ou les alchemistes et monnoyeurs, ou les haultelissiers, les tissoutiers, les veloutiers, les horlogers, mirailleurs, imprimeurs, organistes, tincturiers, et aultres telles sortes d'ouvriers, et apprenoyent et consideroyent l'industrie et invention des mestiers* ». Tandis que Rabelais insistait sur les confréries au travail, les communautés productives, plus tard, Jean-Jacques Rousseau naturalisait et individualisait le rapport au savoir : « *Les choses, les choses ! avec notre éducation babillarde, nous ne faisons que des babillards.* » Sous l'influence de Marie Pape-Carpantier, l'exercice a continué de se couper des réalités sociales et naturelles en se popularisant dans les salles d'asile et les petites classes de l'école primaire pour former des savoirs à partir d'éléments observés hors de leur contexte³ : « *La leçon de choses se présente volontiers comme une histoire des choses, elle passe aussi par les livres de lecture... leçon d'informations romancées...* »⁴ Fragmentée, la réalité était présentée en fragments, à charge pour les enfants d'en re-produire la globalité.

Parallèlement à la création de l'école maternelle et pour en nourrir les activités de découverte, Paul Faucher confie

aux éditions du Père Castor le rôle d'émerveiller les jeunes enfants par le spectacle de la nature à travers des histoires simples, abondamment illustrées. L'idée était de rendre les lecteurs actifs, de les émouvoir, de les rapprocher d'un héros tout en conservant, sous-jacent, un objectif d'apprentissage. Parmi les premiers « documentaires » de cette maison d'édition figure *Le Roman des bêtes*⁵ : chaque histoire (quatre en tout) comprend un héros, animal anthropomorphisé et joue de proximité avec l'enfant tout en décrivant, avec réalisme, les mœurs des espèces convoquées. Des tableaux, des cartes, des illustrations, des schémas légendés décrivent le développement de « Plouf », « Coucou », « Quipic » et « Panache » dans leur environnement mais aussi les langages que s'est forgé l'humanité pour entrer en rapport avec le monde, le comprendre, lui donner une cohérence qui permette sa transformation. Les images servent d'index, de glossaires ou de notes de bas de page, décrédibilisant le titre (roman) tout en courtisant un autre genre (documentaire) : « *l'agencement de chaque volume était toujours réfléchi à partir du livre ouvert, dans le souci que les images soient « au cœur du livre ». Les images ont perdu, à ce moment-là, leur fonction restreinte de simple illustration ou décoration d'un texte, d'une page ou d'un récit, pour devenir des images narratives qui participent à la construction du sens, qui prennent en charge les émotions que le texte n'a pas verbalisées, qui créent des arrêts ou des pauses dans le déroulement du récit.* »⁶ Sous l'influence de la psychologie et des mouvements pédagogiques, après l'hécatombe de la première guerre mondiale, les questions éducatives sont centrales : on cherche une école qui développe des êtres dans leur globalité, leur intelligence, leur corps et leur sensibilité, ce que ces ouvrages, heureusement réédités, réalisaient.

Dans un hommage à cette collection, Michel Defourny écrit : « *Au lieu de transmettre « la connaissance » à des lecteurs censés apprendre, ces albums éveillent la curiosité et la rêverie, ils entraînent à l'observation, ils révèlent la complexité d'un domaine, ils accusent la règle établie, ils invitent à l'expérimentation, ils suscitent l'imagination interprétative ou développent l'esprit de recherche de l'enfant amoureux*

■ 1. <http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/pedago/influence.pdf> ■ 2. *Le Tour de la France par deux enfants*, G. BRUNO, Belin (2000) a servi de manuel scolaire pendant 50 ans. En ligne : http://www.demassieux.fr/Site/Tour_de_la_France.html ■ 3. Voir l'édition électronique du *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Publique* sous la direction de Ferdinand BUISSON, à la lettre L sur le site de l'INRP : www.inrp.fr ■ 4. Marie PAPE CARPANTIER, qui, dès 1848, l'École Normale Maternelle, forme les maîtresses des salles d'asile ■ 5. Lida et Feodor ROJANKOVSKY, réédité par l'école des loisirs en 2004 ■ 6. TURIN Joëlle, *La Revue des livres pour enfants* n°186, avril 1999

de cartes et d'estampes. »⁷ Eloge et illustrations de ces aventures pionnières qui, préférant les processus du monde aux instantanés des images murales (cartes Rossignol), ont offert des visions dynamiques des réalités humaines, de la confection d'un costume⁸ jusqu'à la germination d'un coquelicot⁹. L'entrée par l'émotion prévaut, qu'il s'agisse du cadre du sujet (« *Comme dans les autres livres d'Elsa Beskow, le récit a pour décor une Suède champêtre aux maisons chaleureuses en bois peint. La lumière du printemps y est douce et, à cette saison, dans les jardins, fleurs et légumes réclament des soins.* ») ou de sa transmission : « *Un jour, j'ai posé sur la plaque de verre une fleur de coquelicot. J'en ai eu le souffle coupé. Ce pourpre intense m'apparaissait à contre-jour dans la lumière de l'appareil : je n'avais rien vu d'aussi superbe. La capsule, plusieurs fois agrandie, semblait un vase magique, une sorte de calice somptueusement ouvragé. Et les étamines peuplées d'insectes étranges ! Il fallait que je peigne ça tout de suite !* ». Les images sont conçues comme un langage capable d'apporter d'autres émotions que le texte, soutenant le lecteur dans sa construction du réel grâce à des jeux d'oppositions et de symétries, de formes et de formats : « *Les formats légèrement oblongs (...) permettent d'aérer le pavé typographique, soit en réduisant la surface de celui-ci par une illustration en marge extérieure, soit en favorisant l'insertion d'in-texte proches parfois des vignettes romantiques : une feuille morte, une lettrine rouge, deux pommes (...) jusqu'à ce chien (p. 24) qui semble suivre la trace de Froux dans les lignes du texte.* »¹⁰



Dans la sinuosité des langages, l'interactivité au travail.

Pour créer et entretenir la participation des jeunes lecteurs, les artistes ont multiplié les sollicitations graphiques, conjuguant leurs talents, favorisant ces effets de surprise que Théodule Ribot comparait à une « chatouille de l'âme », première forme du sentiment intellectuel. Le texte a pris moins d'importance, laissant à l'image le soin de transformer la lecture en activité féconde parce que dialogique : « *Dans son interprétation naïve et réaliste, le mot « compréhension » induit toujours en erreur. Il ne s'agit pas du tout d'un reflet exact et passif, d'un redoublement de*

l'expérience d'autrui en moi (un tel redoublement est du reste impossible), mais de la traduction de l'expérience dans une perspective axiologique entièrement autre, dans des catégories d'évaluation et de formation nouvelles. »¹¹ Les implicites ont envahi les pages, offrant à la maquette un rôle puissamment signifiant. Dans un format carré, signe d'harmonie, et sur l'espace muet des pages sans texte, les silences qui s'installent réinsufflent une respiration dans une société de consommation asphyxiante : « *Je voulais attirer l'attention sur les formes, par rapport au bombardement d'images que la télé produit* », déclare Iela Mari en 1968. Visant un « *réel plus vrai que le réel* », parfois en collaboration avec Enzo Mari, elle opte délibérément pour le spectacle muet et pérenne des événements naturels, de l'éclosion des choses jusqu'à leur dépérissement, puis leur régénération, tout en ponctuant ces invariants biologiques des mouvements toujours innovants de l'enfance.¹²

Dans *La Nature du plus près au plus loin*,¹³ le cadrage apporte une nouvelle dimension au regard. Les effets naturels sont neutralisés (aucune altération des fruits, pas une offense à l'ordre des paysages, urbains ou ruraux) comme pour ne pas détourner la perception et l'entraîner dans un mouvement aussi régulier que celui des cycles naturels. On s'approche ou on s'éloigne, selon l'angle choisi, d'un cerisier greffé et d'un framboisier sauvage grâce à des plans rigoureusement découpés, méthodiquement

enchaînés, symétriquement composés. Il suffit de lire quelques critiques concernant cet ouvrage pour voir à quel point la rêverie double la réflexion, aux deux sens du terme (accompagnement et concurrence) : « *L'album comporte juste une ligne de texte sous l'image qu'on peut choisir d'oublier, pour mieux observer, et rêver au temps qui passe...* » (La Revue des livres pour enfants), « *Des illustrations somptueuses de précision. Un régal absolu.* » (Centre Presse), « *Les illustrations d'une grande précision te font découvrir la nature d'un œil nouveau.* » (Wakou). À la fin et au début de l'album, des commentaires révèlent les plans de ce spectaculaire scénario découpant ses effets en séquences. Expliquer

le fonctionnement du livre, rendre visibles les traces du travail, c'est initier les enfants, leur montrer la force d'un langage (ici, le dessin et son cadrage), dans la production des points de vue qui organisent leurs visions du réel. Cette entreprise de conscientisation n'est pas moins époustouflante.

Si les livres documentaires s'appuient sur l'intuition pour soutenir les constructions intellectuelles, certains dépassent cette étape pour seconder les opérations de structuration grâce à une prolifération de moyens : crédits photographiques (Mango, Milan...), formats sophistiqués (livres à tirettes, en accordéon, avec transparents...), élégance des maquettes (mis en pages, index, glossaire...), polygraphie des pages, hétérogénéité des discours. Les intentions sont prises par divers langages (écrit, photos, dessins, schémas...) qui, lorsqu'ils ne se substituent pas au propos, pour le simplifier ou le masquer, le soumettent aux multiples facettes de sa complexité. Apprendre à lire, c'est apprendre à ne pas succomber à la diversité de l'appareil discursif mais à s'en servir pour dépasser les réactions de premier degré et élaborer, dans le second degré, des outils d'analyse : « *des langages alliant symboles, syntaxe pour des conditions de production spécifiques, en évolution permanente de par les confrontations de leur usage - il en faut beaucoup pour explorer l'infinie ramification de toute pensée personnelle, la rendre intelligible à soi-même et pour d'autres et lui permettre de concourir modestement à la conscience commune ! Le Pouvoir de chacun est à ce prix. Cet exercice partagé des langages (oral, écrit, mathématique, gestuel, musical, pictural, graphique, etc.) constitue donc bien l'ambitieuse exigence de toute éducation émancipatrice.* »¹⁴

L'humour intervient comme une alerte, un grain de sable dans ces mécaniques parfois trop bien huilées. Quelle différence entre *Un tout petit coup de main*¹⁵ où l'éléphant et la souris ne pouvant se balancer sur une balançoire à bascule, recourent vainement à l'addition de « poids lourds » (girafe, zèbre, lion, ours, crocodile, mangouste, singe, autruche...) en attendant l'intervention décisive d'un coléoptère et deux autres albums (*Bascule*¹⁶ et *Plouf !*¹⁷) où les lois de la physique, les forces



compensatoires, sont posées comme éléments de résolution de problèmes « humains ».

Dans *Bascule*, un renard poursuit un lapin et leur course les conduit sur un pont de bois que des jours de pluie ont réduit à l'état de planche poreuse. Le moindre mouvement menace l'équilibre. Ne plus bouger, en rester là, tenant les remous du monde et de l'âme également à distance. Proie et prédateur apprennent à se connaître, à se parler, à se confier. Instabilité matérielle, inconstance des sentiments. Un coup de vent, un coup du sort, les remet sur la berge, face à leurs instincts : le renard reprend sa chasse et le lapin sa fuite selon la logique qui veut qu'ils soient tous deux ennemis. La fin heureuse est déjouée *in extremis* reliant l'épisode aux principes fabliers : on a toujours besoin qu'un plus petit que soi sans oublier que la raison du plus fort est toujours la meilleure. Comment trancher ? Doit-on poursuivre des rêves d'égalité ou se mettre à l'abri des rapports de force ? Seuls, nous devons décider et l'album nous dissuade d'espérer tout secours hasardeux pour régler notre éthique. Dans les images, le cadrage, la typographie, la distribution des volumes (qui favorise tantôt ce qui se passe au-dessus de la

planche, tantôt au-dessous, se resserrant parfois sur l'espace séparant les deux animaux), tout dit le mécanisme implacable des forces, l'attraction du vide et l'incroyable équilibre. Selon l'angle, on distingue deux ou quatre piliers souteneurs. Or, dans la première double page, on comprend qu'il y en avait préalablement six : quatre soutiennent encore le pont, l'un s'écroule et le dernier est emporté par le courant. Pourtant, pages suivantes, on ne distingue plus qu'un couple de piliers : on est en droit de supposer que les deux autres se sont à leur

■ 7. De quelques albums qui ont aidé les enfants à découvrir le monde et à réfléchir, Michel DEFOURNY, L'école des loisirs, coll. Archimède, 2003, p.8 ■ 8. *Paul et son habit neuf*, Elsa Beskow, Circonflexe, 2009 ■ 9. *Rouge coquelicot*, Irmgard Lutch, L'école des loisirs, coll. Archimède, 1996 ■ 10. NIERES-CHEVREL Isabelle, « Le Père castor parmi nous », *La Revue des livres pour enfants*, n°186, p.68 ■ 11. Tzevan TODOROV, *Mikhail Bakhtine : le principe dialogique*, Seuil, 1981, p.39 ■ 12. *L'Arbre et le papillon* (1970), *L'Arbre, le loir et les oiseaux* (1973), *L'Aventure de la bulle rouge* (1968), *L'œuf et la poule* (2001), L'école des loisirs ■ 13. René METTLER, Gallimard, 2004 ■ 14. Jean FOUcAMBERT, *Travailler la pensée sauvage*, A.L. n°111, sept. 2010 ■ 15. Anne TROMPERT & Lynn MUNSINGER, L'école des loisirs, 1997 ■ 16. Yuichi KIMURA, Didier, 2005

tour désolidarisés. Présenté de face, le mécanisme sur lequel repose la planche est on ne peut plus précaire : cela ne tient que sur une bille coincée entre les extrémités des poutres de bois. La balance et de son fléau. Au petit matin, sous l'effet du vent, la planche tournoie et rétablit la réalité du dispositif : les quatre piliers étaient toujours là, réduits à un seul sous l'effet de l'angle de vue. En équilibre sur la planche, les deux animaux pouvaient encore faire « pencher la balance ». Le texte joue à son tour avec la délicate assiette (« *La nuit tombe* », « *J'ai cru que ça allait mal tourner.* ») tandis que les verbes sont sur le fil : *il suspend son pas, la planche oscille, va chavirer, ils se cramponnent.* À la fin, le regard sournois du renard et le cadrage du lapin conjuguent leurs efforts pour interroger le lecteur. Pour quelle fable est-il prêt à payer ? Celle de la survie ou celle de l'utopie ? Séparer les deux registres alors que deux artistes se sont plu à les emmêler est-ce répondre *positivement* à cette histoire ?

Dans *Plouf !*, un astucieux mécanisme met en présence les forces opposant le loup à ses proies, des références littéraires bricolées (contre le loup, un cochon mais trois lapins...). Par un jeu de poulies, l'album puise dans les profondeurs patrimoniales, du *Roman de Renart* aux *Trois petits cochons*. La ruse l'emporte ici sur la force puisque les proies sont prises au piège du langage. Mais Philippe Corentin fait semblant d'inverser les données en travaillant au niveau de forces tangibles. Le loup n'arrive pas à attraper le cochon qui « *gras comme un cochon descend trop vite.* » Soit. Le loup peut peser autour de 50 kg quand un cochon peut atteindre 300 kg. Si l'image se détourne de ces proportions (le loup semble plus gros), les faits sont là. Or, pourquoi, quelques pages plus loin, l'auteur donne-t-il à trois lapins plus de poids qu'un seul cochon quand on sait qu'un lapin pèse, en moyenne, 2,5 kg ? Bien insuffisant. Confond-il ce trio aux trois petits cochons ? Admettons. Mais, si les lapins sont, dans l'histoire, plus lourds que le cochon, lequel est plus lourd que le loup, comment expliquer que les lapins, opposés au loup, puissent remonter ? Qui leur a soudain donné autant de poids ? La force narrative (il fallait bien que le loup soit pris) ? Le poids de l'eau (les lapins sont trempés) ? La grenouille qui choisit ce moment pour quitter le puits ? Que pèse cette rainette silencieuse dans cette histoire ? S'est-elle faite plus grosse qu'un bœuf ? Contrepoids ou contrepoint ?

Ces albums présentent-ils un non sens sur le plan de la démarche scientifique, ses étapes fondamentales (heuristi-

que, modélisation, problématisation), en mélangeant les discours ? Diversifient-ils les approches du monde pour mieux en dire la complexité ? Évoquant *La Promesse*¹⁸, Patrick Avel et Anne-Marie Lanoizel affirment que leur travail « *se proposait de donner un autre statut à la biologie. Elle n'apparaît pas ici comme une activité rationnelle et austère d'explicitation du monde, mais comme un apport de connaissances, indispensable à la compréhension d'une œuvre de fiction.(...) La fin tragique de l'histoire et la référence à la cruauté de la vie, parce qu'elles sont mises en scène de façon humoristique, permettent à de jeunes enfants d'entrer en résonance avec des interrogations universelles sur le sens de la vie.* »¹⁹

La tentation d'isoler les langages et de se couper du monde.

Dans un souci de clarification, des éditeurs ont séparé les parties narratives des parties informatives. C'est le cas de la collection Archimède (L'école des loisirs). Dans *Où vont-ils quand il pleut ?*²⁰, deux enfants découvrent la nature sous la pluie avec un jeune adulte. La première partie rend compte de leur libre conversation autour des phénomènes naturels jusqu'à la fin qui se conclut ainsi : « *J'aime cette histoire ! dit Luc. Tu nous la racontes encore une fois ?* » Pages suivantes, c'est effectivement la « même histoire » qui recommence mais sous forme de glossaire. Chaque élément est isolé de l'insouciant contexte d'une promenade sous la pluie :

- Tenez, les enfants, dit la fermière, donnez ces carottes à l'âne. C'est son légume préféré. (p.8) // *La carotte sauvage* : On la trouve souvent au bord des chemins, avec sa fleur plate comme une assiette. Mais sa racine est moins grosse que celle des carottes cultivées par les maraîchers et vendue dans les magasins. (p.28)

- Ce matin, les fleurs se sont ouvertes au soleil. Les abeilles viennent boire le nectar et récolter le pollen. (p.10) // *L'abeille* : En visitant les fleurs, l'abeille gratte le pollen avec ses pattes de devant. Elle en fait une pelote qu'elle amasse dans sa corbeille (c'est un creux spécial sur chacune de ses pattes de derrière). Lorsque la corbeille est pleine, l'abeille retourne à la ruche pour y déposer la pelote. (p.29)

- En jouant, Marion s'est sali les mains, mais Stef a cueilli quelques feuilles de la plante-savon, qui font de la mousse. (p.12) // *La saponaire ou savonnaire* : Dans les racines et les feuilles de cette plante, il y a un produit (la saponine) qui nettoie. (p.28)

Le récit est-il un simple habillage ? L'intervention pédagogique peut-elle « refuser l'obstacle » de la complexité ? Évoquant un texte de Jean-Marie Pelt²¹, Viviane Bouysse, inspectrice générale, dit ceci : « *Au cycle des approfondissements, il importe de ne pas donner à croire qu'il y aurait des textes épurés jusqu'au stéréotype, soit documentaires, soit littéraires ; les élèves doivent apprendre à naviguer entre des univers, à mobiliser à la fois polyvalence et plasticité dans leurs lectures. Le domaine scientifique leur offre à cet égard beaucoup d'occasions parce que les thématiques sont variées, parce que le vivant a suscité beaucoup de productions de nature diverse.* »²²

Qui a détourné tant d'enfants de la polyvalence et de la flexibilité intellectuelles sinon le système scolaire qui, dans son entreprise de transmission « a transposé ce qui préside à l'exploitation générale du travail : la séparation artificielle entre travail manuel et travail intellectuel, la morcellisation des tâches et leur hiérarchisation, la mise en concurrence des travailleurs. À terme, pour le plus grand nombre, la fragmentation (la mise en miettes) de la réalité qu'il ne s'agira jamais que de re-produire ; et donc l'acquisition programmée de l'extérieur de ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, d'un socle de connaissances et de compétences, afin de satisfaire aux critères d'employabilité et de consommation. Et, à terme, pour une minorité, l'exercice contrôlé de quelques langages afin d'extraire de cette pensée agissante des modèles et « dire » le monde à ceux qui le produisent. »²³

Tandis que les artistes construisent des visions du monde en puisant à de multiples faisceaux de sens, décourageant toute tentative de simplification, peut-on continuer à faire comme si le complexe n'était que la somme d'éléments progressivement construits à l'intérieur de disciplines elles-mêmes divisées en compétences atteignables par l'agencement artificiel de séquences et de séances organisées autour d'objectifs eux-mêmes découpés en sous-objectifs : « *Ainsi peut-on être assuré que continueront d'y avoir quelque accès ceux qui en côtoient déjà l'effet global dans leur environnement social (i.e. familial) ; et que les autres n'en garderont que quelques bribes alphabétiques, comme on peut le constater dans ce qu'il reste de culture mathématique, musicale, littéraire ou autre chez ceux qui ne les ont rencontrés qu'au cours d'une scolarité même prolongée bien au-delà du terme obligatoire. L'humanité vit ainsi largement en dessous de ses moyens, y compris les dominants, mais c'est le prix à payer pour que se maintienne leur domination.* »²⁴

DES LIVRES OBSTACLES ?

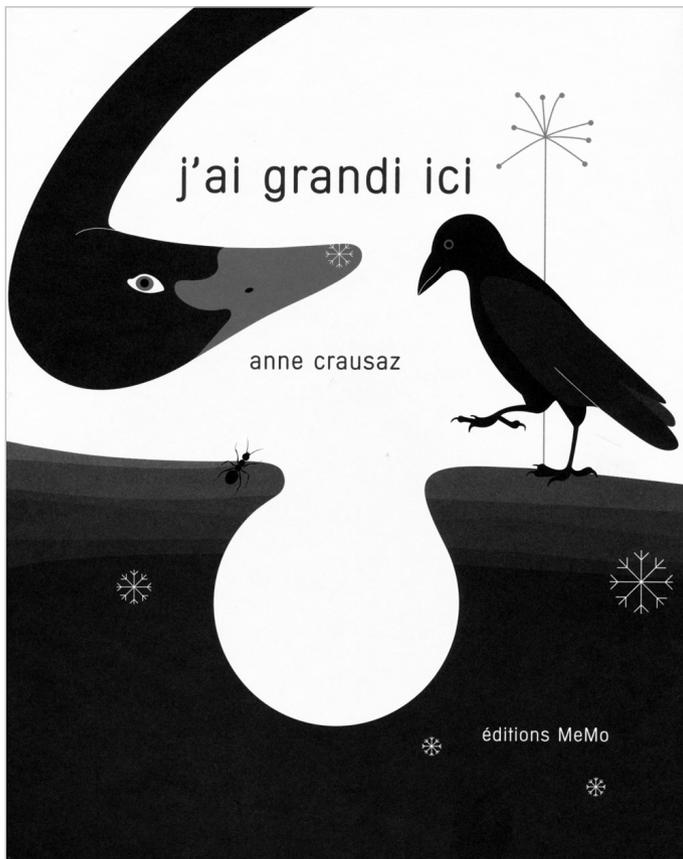
L'esprit n'est jamais jeune.²⁵ Les albums hybrides posent la question de la complexité et des moyens de la maîtriser grâce à l'usage expert de langages qui mettent à distance l'émotion première : « *La première expérience ou, pour parler plus exactement, l'observation première, est toujours un premier obstacle pour la culture scientifique. En effet, cette observation première se présente avec un luxe d'images ; elle est pittoresque, concrète, naturelle, facile. Il n'y a qu'à décrire et à s'émerveiller. On croit alors la comprendre. [...] il y a rupture et non pas continuité entre observation et expérimentation.* »²⁶ Comment résister aux effets parfois envahissants de l'histoire ? Quand le domaine des sciences détaille sa liste de compétences, la littérature ne revendique-t-elle pas, elle, la capitalisation diffuse d'expériences ? Instrumentaliser la littérature (travaux pratiques après la lecture) ? Esquiver le raisonnement scientifique (ne s'intéresser qu'à la fiction) ? Est-ce la seule alternative ? Que faire, à l'école, de la contribution artistique à la compréhension du monde ? « *On ne dira rien des autres langages qui (...) n'ont d'autre Raison que de mieux questionner le réel et le rendre maniable mais qui, comble de malchance, sont décrétés relever du champ de l'Art, donc du goût et de la prédilection, au point que leur non rencontre est vantée comme un gage de la liberté individuelle. (...) Inévitablement, ce que ces langages produisent parvient à rencontrer quelques amateurs mais leur sens d'outils de production reste rarement abordé en tant que théorisation d'une pratique confrontée à la complexité du monde réel ; le plus souvent, on évoquera scolairement un catalogue d'œuvres et d'écoles et on initiera à quelques techniques de niveau alphabétique.* »²⁷

Travailler la pensée sauvage. Exemple d'un album, parfaitement hybride : *J'ai grandi ici*²⁸

L'album commence comme la vie, par hasard.

*c'est ici que j'ai grandi,
c'est un hasard.*

■ 17. Philippe CORENTIN, *L'école des loisirs*, 1991 ■ 18. Jeanne WILLIS & Tony ROSS, Gallimard, 2003 ■ 19. « *Apprendre pour comprendre – Une autre relation entre littérature et sciences* », Patrick Avel (professeur d'IUFM) & Anne-Marie Lanoizé (maître formateur), *Les Cahiers Pédagogiques* n°462, avril 2008 ■ 20. Gerda MULLER, *L'école des loisirs*, coll. Archimède, 2002 ■ 21. *Fleurs, fêtes et saisons*, Jean-Marie PELT, Fayard, 1998 ■ 22. « *Qu'apprend-on en matière de langue et de langage en faisant des sciences ? Quelques repères pour l'école primaire* » ■ 23. FOUCAMBERT Jean ■ 24. FOUCAMBERT Jean ■ 25. « *Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé.* », Gaston BACHELARD, *La Formation de l'esprit scientifique*, p.14 ■ 26. BACHELARD Gaston, *La Formation de l'esprit scientifique*, 1938/1993, p.19 ■ 27. FOUCAMBERT Jean ■ 28. *J'ai grandi ici*, Anne CRAUSAZ, MeMo, 2008



Dépouillement de la page, pureté du trait, sobres déclinaisons d'une seule et même teinte ; une branche dégarnie et, sous terre, deux cristaux, deux flocons de neige sédimentés. L'eau, givrée, se met en réserve. Pas une brise, nul mouvement, aucune majuscule ni en début de phrase, ni en début de ligne : rien de saillant, la vie retient ici son souffle. Qui parle sinon cet ovale effilé où bat, comme une virgule, comme une respiration, l'existence en germe ?

l'automne m'a recouverte

En se mourant, la saison offre sa peau aux déclinis du temps. L'eau s'accumule à force de flocons, pénètre la chair du pépin, rejoint la semence. Les feuilles déchues prennent l'odeur d'humus. Et la branche, comme une lampe, s'éteint doucement.

*et m'a protégée de l'hiver.
je me suis endormie.*

La phrase enjambe les saisons. Les feuilles se terrent, l'arbre se déshabille et la plaine bleuit. Les cristaux s'enracinent. Les points disent le battement du rythme perpétuel sans majuscule pour briser la continuité des enchaînements. La vie s'écoule plus forte que le temps.

*j'ai dormi si longtemps
que les feuilles sont redevenues terre
puis le printemps m'a réveillée...*

Entêtement des saisons, ruminations des matières, les éléments dissous renaissent, éternellement autres. Renversement de situation. En se retournant, la graine jette l'ancre. La vie sent bon (perce-neige, violette), la vie s'emballe (rouge-gorge), le vert frange la terre, les couleurs s'unissent, l'eau s'ébroue, l'eau s'agite. La vie s'égoutte.

... et les saisons ont continué.

La graine fait front dans la multiplication du monde végétal. Sa tige soulève sa gangue rebondie, sa frondaison hardiment se dénude. Les points de suspension annoncent le don infini de la Terre.

*j'ai déposé ma carapace
et j'ai ressenti le plaisir
des premières gouttes de pluie.*

La plante se libère et fête les retrouvailles avec ses résurgences. La terre se stratifie, sous les infiltrations de l'eau. Les herbes folâtrant en habit d'averses et de rayons. Le fond de l'air frissonne.

Puis le ciel est entré dans la danse, électrique, dément, délirant. Élément par élément. De ce mauvais temps, l'écorce gardera l'empreinte.

*un jour l'orage a grondé,
le vent s'est levé...
et la pluie a tout inondé...
... mais la vie a continué.*

Raymond est arrivé... affamé...

Avec l'escargot vient le temps des références. Raymond, dans un autre livre²⁹, était né d'une même forme ovale, d'un même trou. Cruellement beau (passage du cerf, croche-pied de l'enfant, bande de pucerons, compagnie de la corneille,

salut de l'oie cendrée, assauts du pic-vert, violence humaine), le monde lit ses droits à la Nature qui s'exhibe.

*C'est ici que j'ai grandi
et que je suis devenu moi.
... la vie a recommencé.*

Moi ? Qui est moi ? Cette dame verte croquant une pomme ? Ou cette graine rejoignant ses pareilles au creux de la terre alors que... Une fois de plus !

Dans *La Pomme rouge*³⁰ (qui rappelle *Roule Galette*), les protagonistes finissent par attraper le fruit excitant (seul coloré dans un milieu noir et blanc), par le croquer, sûrs de reproduire leur plaisir en plantant les pépins. Ont-ils progressé «vers plus de rationalité.»³¹, sont-ils capables de dépasser ce vécu immédiat pour atteindre une généralité reproductible ? L'implicite, qui enveloppe de silence la période séparant la graine de la dégustation du fruit, permet-il de répondre à cette question : « *Pourquoi lorsqu'on plante un pépin, un pommier ne pousse-t-il pas ?* » Le discours scientifique, plus prudent, se pare de réserves et de doutes et, ce faisant, ouvre un terrain d'exercice à la pensée.

« Pour germer, le pépin (graine) doit subir le froid humide. Cette condition est obtenue en alternant, dans un bac, des couches de sable et des couches de graines, le tout étant humidifié et mis dehors. Cela s'appelle la stratification. Généralement, le pépin d'une pomme que l'on vient de manger n'a pas subi suffisamment le froid humide et ne peut donc pas germer. *A priori*, des pépins mis deux mois dans un réfrigérateur et humidifiés devraient pouvoir germer. Le résultat de la germination d'un pépin ne donnera pas la variété de l'arbre porteur, mais plutôt un pommier de type sauvage. Cela s'explique par la fécondation croisée. En effet on ne connaît pas la variété de l'arbre qui a fourni le pollen. C'est pour cela que le jardinier a recours à la greffe : il placera sur le tronc d'un jeune pommier étêté, une branche de la variété désirée. En classe, le souhait n'est pas d'obtenir des pommes, cela demande quelques années. Mais la stratification permet de montrer aux élèves que souvent les graines sont momentanément en dormance et seule une condition particulière permet de la lever : ici le froid humide. La dormance de certaines graines permet une germination à la bonne saison. »³²

Comment ne pas songer à ce cristal de glace qui signifiait (dans *J'ai grandi ici*) l'eau réfrigérée permettant de mettre la graine en dormance ? Comment lire ces albums « poly-céphales » qui tiennent plusieurs visions du monde en même

temps ? Que faire de ces livres qui s'enroulent dans leurs multiples langages comme les matières d'un nid dont on ne peut détailler les éléments sans en détruire la composition ? Qu'on n'arrête pas la lecture pour en rompre le fil, mais qu'on sache ménager des silences aux charnières de l'écriture, là où se voient les coutures, les traces des batailles livrées par l'auteur (quel que soit son langage) pour sélectionner tel ou tel registre, équilibrer certains choix, en déstabiliser d'autres. Prendre le temps du silence pour repérer là où il y a eu hésitations, possibilité de choix et saisir les bifurcations, interroger la pertinence des options, interroger ce qu'on perd avec les renoncements : « ...s'abriter quelque peu des pressions qui nous poussent à réagir, à transmettre, à choisir, à juger (...) se « ménager des vacuoles de solitude et de silence à partir desquelles ils auraient enfin quelque chose à dire ». (...) *tant qu'on ne fait que réagir à la situation telle qu'elle est donnée, tant qu'on ne fait que répondre aux questions telles qu'elles sont posées, on fait le jeu de l'arrogance des maîtres du débat public. (...) C'est dans le cadre de telles vacuoles que peut alors se développer une compétence littéraire qui utilise l'intervalle créé, au sein des flux de communication, entre l'action subie et la réaction produite, entre la question et la réponse, pour produire un écart significatif à l'intérieur de nos formes de discours.* »³³ Comprendre que l'écriture ne donne pas de réponses sur le monde, mais qu'elle l'interroge.

Les niveaux de lecture se multiplient dans les livres et entre les livres. Si le scientifique émet des affirmations dont il supporte l'entière responsabilité, l'artiste prétend rendre le visible encore plus visible. Parfois, les deux se confondent comme dans le cas de ce savant japonais (Tasu Nagata), spécialiste des batraciens dont la calvitie, les yeux malicieux derrière ses lunettes rappelle un célèbre biologiste français, lui aussi spécialiste de la reproduction des batraciens (Jean Rostand). Mais, derrière ces sosies, n'est-ce pas Thierry Dedieu, spécialiste de la relation texte/images, qui tient les ficelles ? Comment se diriger dans des textes qui avancent masqués ? Quelles techniques et quels rituels pour « *jongler avec certaines procédures herméneutiques afin de problématiser la construction du sens* ». ³⁴

■ 29. *Raymond rêve*, Anne CRAUSAZ, MeMo, 2007 ■ 30. Kazuo IWAMURA, *L'école des loisirs*, 2010 ■ 31. Programmes de l'école maternelle, « *Découvrir le monde* », BO n°3, 19 juin 2008 ■ 32. Extrait du site *Main à la pâte*, réponse de Bernard Langellier, formateur à l'IUFM d'Alençon ■ 33. Yves CITTON, déjà cité ■ 34. Yves CITTON, déjà cité

Trier les livres comme on trie les graines. On sait déjà tant de choses sur un livre avant de l'ouvrir. Proposons, chaque année, un lot d'albums sur lesquels on reviendra souvent. Commençons par les regarder et voyons non pas ce qu'ils « disent » mais ce « qu'ils nous disent » à travers leur couverture, leur format, l'organisation de leurs pages...

Dans cette classe de cycle 2, on a réuni cette liste d'albums qu'on a exposés :

L'Aventure d'une petite bulle rouge
 Dans la pomme
 Dix petites graines
 J'ai grandi ici
 J'aime les pommes
 Nom d'une pomme
 La Pomme
 La Pomme et le papillon
 La Pomme rouge
 Pom pom pomme
 Rouge coquelicot
 Toujours rien ?
 Une si petite graine

Les élèves subodorent des histoires de pommes. Quelques titres échappent à ce critère : on trie, on titre.

Livres sur les pommes	Autres livres		
<i>Dans la pomme ; J'aime les pommes ; Nom d'une pomme ; La Pomme ; La Pomme et le papillon ; La Pomme rouge ; Pom pom pomme</i>	livres sur les fleurs	Livres sur les oiseaux	Livres sur les chewing-gum
	<i>Dix petites graines ; Rouge coquelicot ; Toujours rien ? ; Une si petite graine</i>	<i>J'ai grandi ici</i>	<i>L'Aventure d'une petite bulle rouge</i>

On présente les six titres des colonnes placées à droite. (Ces albums sont suffisamment courts pour qu'on puisse les lire en moins d'une semaine). Un autre classement est possible :

Livres (que) sur les pommes	Livres sur les fleurs
<i>Dans la pomme ; Nom d'une pomme ; La Pomme rouge ; Pom pom pomme</i>	<i>Dix petites graines ; Rouge coquelicot ; Toujours rien ? ; Une si petite graine</i>
Livres qui parlent des deux	
<i>L'aventure de la petite bulle rouge ; J'ai grandi ici ; J'aime les pommes ; La Pomme et le papillon ; La Pomme</i>	

À l'intersection des deux colonnes, les albums prennent en charge le développement complet du fruit.

Si on ne retient que les albums sur les pommes, on se rend compte de plusieurs choses :

- *il y en a un tout petit, un autre qui est découpé en pomme, un autre qui a des transparents*
- *il y a en deux qui n'ont pas d' « écriture »*
- *il y en a avec des vers de terre... et même un éléphant*
- *ceux qui ont des vers de terre ou un éléphant sont rigolos.*

Nouveau classement :

Par formats			Par auteurs	Pour de rire
Les petits	Les muets	Les 'peuplés'	<i>L'Aventure d'une petite bulle rouge ; La pomme et le papillon</i>	<i>Dans la pomme ; Nom d'une pomme ; Pom pom pomme... La Pomme rouge ?</i>
<i>Dans la pomme ; J'aime les pommes ; Nom d'une pomme ; La Pomme ; Pom pom pomme</i>	<i>L'Aventure d'une petite bulle ; La Pomme et le papillon</i>	<i>Dans la pomme ; Nom d'une pomme ; Pom pom pomme</i>		

Par lequel commencer ? Les rigolos, quelle question ! Sait-on mieux comment poussent les pommes avec ces albums ? Certes non même si certains vers (de terre) imaginent, un moment, faire pousser des pommes en plantant des pépins.

Nous avons lu ces albums par groupes (4), en ateliers, sur une semaine, c'est-à-dire trois albums pour deux groupes et quatre pour le troisième en se demandant ce qu'on apprenait de la croissance des pommes avec chacun de ces livres. Pendant la synthèse, chaque groupe devait transmettre aux autres le contenu de leurs livres avant de répondre à cette question : qu'est-ce qu'on a appris avec ces livres ? La synthèse a justifié un autre classement, axé sur les fonctions des livres :

On ne sait pas comment pousse la pomme	On devine comment pousse la pomme	On comprend comment pousse la pomme ou le pommier
<i>C'est rigolo</i>	<i>C'est pas sûr</i>	<i>C'est faisable</i>
<i>L'Aventure d'une petite bulle rouge ; Dans la pomme ; Nom d'une pomme ; Pom pom pomme</i>	<i>La pomme rouge ;</i>	<i>J'ai grandi ici ; J'aime les pommes ; La Pomme ; La Pomme et le papillon</i>

Selon le projet de lecture, aucun livre n'a la même fonction, n'apporte les mêmes informations, ne procure les mêmes effets. La permanence de l'écrit, la variété des relectures (regarder un album par son format, son organisation, ses registres, ses auteurs...) rend flexibles les interprétations. On ressent, on argumente, on cherche des preuves entre les pages, on écoute, on justifie, on comprend de mieux en mieux... on rencontre le caractère général, organisé et reproductible de la démarche d'écriture qui prévoit la plupart de ces mouvements. Car c'est toujours aux textes que s'adressent les questions, au moment de leur réception comme de leur production. Qu'est-ce que ce livre veut nous dire ou nous faire ressentir (peut-on deviner son projet), comment s'y est-il pris (dans le fond et dans la forme), qu'il soit documentaire ou de fiction, quelle est sa fonction, son pouvoir, à quel autre livre ressemble-t-il, s'oppose-t-il ? Quels savoirs nous prête-t-il et quels autres cherche-t-il à construire ?

La ligne du temps sur la feuille blanche. Lecture comparée de deux albums qui travaillent la décroissance des nombres (de 10 à 0), la croissance végétale (feuilles d'un saule et graines de tournesol), la notion d'ordre (chronologique et cyclique). On regarde les pages une à une en les commentant (*comme tableau ci-contre*).

Il est bien difficile de savoir quel est le taux d'informations d'un livre et bien simpliste de classer les ouvrages en fonction de leur rapport au réel (vrai/faux). Il est encore plus risqué de désigner aux jeunes enfants les domaines et les spécialistes de référence (les détenteurs du savoir) et les autres (les amuseurs) au nom d'une conception qui rend difficile la compréhension des relations entre les éléments simultanés d'un système. Éduquer ou distraire ? Quelques auteurs dépassent cette frontière stérile pour faire du rapport à l'écrit autre chose

Dix feuilles volantes, Anne Möller, L'école des loisirs	Dix graines, Ruth Brown, Gallimard
Dix feuilles ont poussé sur la branche d'un saule. Les oies rayent le ciel en sens inverse de la lecture. Parmi les insectes, le bourdon devra mourir avant l'hiver. Seule sa reine hibernera et se reproduira au printemps produisant des ouvrières en masse pour assurer la survie de l'espèce. Une tempête survient arrache les feuilles et les emporte. Tout s'envole vers un autre destin y compris une paire de graines.	Dix graines, une fourmi. Dix graines sont plantées dans la terre par de jeunes doigts. La terre est grasse, remuée, aérée par les vers qui sortent d'un long hiver. Une fourmi s'empare de l'une d'elles : des nids s'organisent et les travailleuses sont à l'œuvre. Le sens de la plantation est contraire au sens de lecture qui devra suivre le cours du temps.
L'une d'elles tombe dans un ruisseau. Elle sauve la vie d'une sauterelle qui était tombée à l'eau, elle aussi. Le martin-pêcheur attend qu'un poisson passe mais les poissons mangent-ils les sauterelles ? Seront-ils mangés par l'oiseau ? Où sont les neuf autres feuilles : <i>il reste à le découvrir.</i>	Neuf graines, un pigeon. La terre a l'air mouillée, grasse. Les vers de terre sont toujours là, aérateurs de la terre. Pourquoi les graines sont-elles descendues ? On sent que le pigeon doit tirer plus fort que la fourmi pour sortir la graine plus profondément enfouie ; on voit ses racines.
Un écureuil récupère une autre feuille et l'emporte. Il en a besoin pour compléter le nid douillet qu'il est en train de se faire. Ah ! bon les écureuils font des nids comme les oiseaux ? Pondent-ils aussi des œufs ? Est-ce qu'ils mettent leurs poils dans le nid comme dans <i>Bébés chouettes</i> ? Il y a des brindilles, des feuilles... Pourquoi ne prend-il pas les feuilles juste au-dessus de lui ? <i>Il reste huit feuilles.</i>	Huit graines, une souris. La souris creuse plus profondément que le pigeon. Elle tire avec une patte et se tient à la terre, de l'autre patte. Les racines vont plus loin, elles sont plus grosses et il sort quelque chose, en haut. C'est quoi ? Les vers continuent leur travail. La terre a l'air d'avoir plus de cailloux. Pourquoi ? Le ciel est blanc : chaleur, pluie ?
Une autre encore tombe dans l'allée d'un parc. Une promeneuse qui n'a pas encore son carnet sur elle, utilise cette troisième feuille pour noter un numéro de téléphone. La « promeneuse » c'est la fille qui est sur l'image ? C'est drôle qu'une feuille puisse être une feuille de papier pour noter les numéros. <i>Il reste sept feuilles.</i>	Sept pousses, une limace. C'est plus des graines : pourquoi ? On ne voit plus les trous d'avant où étaient les autres graines : on dirait qu'on s'approche et qu'on descend plus profond. Les graines sont encore plus grosses. Le « truc » qui dépassait c'est la feuille. Les vers ne mangent pas les graines ? S'il y a la limace, c'est que c'est mouillé par terre.
Dans le parc, des enfants herborisent : ils recueillent des fleurs et des plantes pour en faire un herbier. Chez eux, trois feuilles de saule deviendront des poissons dans un dessin. On reconnaît des fougères, des feuilles de platane mais c'est quoi les autres feuilles ? Le dessin aussi il est fait sur une feuille mais c'est pas la même feuille. <i>Il reste quatre feuilles.</i>	Six pousses, une taupe. La taupe arrive de dessous la terre mais, de l'autre côté, on ne voit plus que le dessus. Est-ce qu'elle va manger les feuilles ? Où sont passés les vers ? D'autres herbes ont poussé, plus grandes, plus fines. C'est tout jaune derrière comme s'il y avait beaucoup de soleil.
Ces enfants font bien d'autres choses avec les feuilles séchées. Par exemple, une feuille de saule sert au décor d'un lampion. Il a l'air de faire froid. C'est la nuit ? C'est une fête ? Pourquoi ils font ça ? On reconnaît un trèfle mais pas les autres feuilles. <i>Il reste trois feuilles.</i>	Cinq plants, un chat. Ah ! maintenant ce sont des plants et bientôt des plantes, comme si les mots poussaient, eux aussi. On ne voit plus le dessous de la terre. Mais pourquoi il fait ça, le chat ? Pourquoi gratte-t-il la terre ? Cherche-t-il une graine ?
Ailleurs, une feuille de saule devient la voile d'un petit bateau. On voudrait bien faire des bateaux comme ça. (Explication à la fin du livre). Il y a une grenouille, on dirait qu'elle est grosse : à la fin du livre, on nous explique sa vie sur l'eau. <i>Il reste deux feuilles.</i>	Quatre jeunes plantes, une balle. Il va se faire gronder le garçon. Il a pas fait exprès. Maintenant ce sont des jeunes plantes. La plante, c'est plus grand que le plant ? Pourquoi elle se redresse pas la plante ? Qu'est-ce qu'elle va devenir ? Qui va casser les autres plantes ? Combien on va avoir de fleurs ?
Une autre tombe au milieu de brindilles sèches. Une famille allume un feu pour faire cuire des saucisses. La feuille brûle avec le bois. Ça doit être un pique-nique. Il reste une autre feuille : où va-t-on la trouver ?	Trois grandes plantes, un chien. Normal, le chien court après la balle. Il a cassé la tige. Maintenant, les plantes sont grandes, aussi grandes que le chien. Il y a une feuille fanée sur une plante. Pourquoi ? C'est l'automne ? Mais y'a pas encore eu de fleurs ? Etc.
La dernière feuille de saule ne va pas loin. Elle tombe par terre, juste au pied de l'arbre. De petits insectes la grignotent. Finalement, un ver la tirera sous terre et la mangera. La crotte qu'il laissera derrière lui deviendra un engrais pour l'arbre. La vie est en train de préparer sa reproduction	Deux boutons, beaucoup trop de pucerons. Mais la coccinelle est là qui protège le dernier bouton, en bonne prédatrice. Seule l'image rassure.
L'année d'après, les racines de l'arbre absorberont l'engrais contenu dans le sol. Ainsi, la feuille morte de l'arbre aidera celui-ci à grandir. Tout se transforme, rien ne se perd.	Une fleur, une abeille. L'abeille assure la reproduction, ce que ne dit pas le texte.
Bientôt, dix nouvelles feuilles bien vertes auront poussé sur la branche de saule.	Dix graines !
Nous retrouvons nos dix éléments du début, un nombre protégé par les lois naturelles. Doit-on regretter la perte des choses ? Aurait-il été préférable d'avoir 100 fleurs ? Ces deux albums montrent la nature comme un système complexe, solidaire, qui interroge notre besoin d'avoir toujours plus de choses, au mépris d'une vie partagée.	

qu'un moyen d'obtenir automatiquement des savoirs ou du rêve. Leurs livres ne comblent pas l'esprit, ils le troublent de nouvelles interrogations. Toute lecture est alors « documentaire » à partir du moment où les textes sont suffisamment obscurs pour nécessiter des lectures expertes, sensibles à l'implicite : « *Existe-t-il des recettes pour se faire comprendre, qui ne conduiraient pas à des stéréotypes d'écrits, monotones, standards et plats. La ligne droite est sans doute le plus court chemin d'un point à un autre ; ceci admis, y a-t-il malice à préférer les courbes ?* »³⁵ La seule chose que puisse faire un auteur pour aider un enfant à comprendre le monde c'est rendre encore plus cohérent son propre système d'écriture. Aux enseignants alors, de diffuser cette idée qu'apprendre à lire c'est apprendre à réduire la part d'inconnu grâce au connu et quand l'inconnu se transforme en connu - pas nécessairement en vérité - mieux connaître son sujet mais aussi sa manière de lire (fonction et fonctionnement des écrits) tout en redoublant de questionnements. En route pour d'autres lectures... La part du connu (on estime qu'il faut posséder 80% d'informations sur un texte pour en retirer 20% de savoirs nouveaux) s'accroît d'elle-même « *quand l'entourage, par la nature de ses interventions, permet le constituer, de mobiliser ce capital dynamique qui garantit un intérêt dès lors qu'il s'investit dans un écrit nouveau. Un capital qui rapporte 20%... (...) On comprend que le secret s'en transmette de père en fils ! À ceux qui n'héritent pas, on fera croire qu'il est possible de s'enrichir sans apport personnel, grâce au travail et à l'effort (...) le temps de greffer une technique hypothétique de transcodage de l'inconnu vers le connu...* »³⁶ Les albums que nous venons de proposer font confiance aux capacités des enfants et de leurs enseignants de s'engager dans des aventures intellectuelles où les « pourquoi » ne s'assouissent qu'à coups de « pourquoi ».

● Yvonne CHENOUF

■ 35. « Une lecture de la lisibilité », Jean Foucambert, *A.L.* n°3, septembre 1983 (www.lecture.org) ■ 36. « 80%/20% », Jean Foucambert, *A.L.* n°92, décembre 2005, p.19 (www.lecture.org)

