

UNIVERSITÉ DE LYON II

**CINQUANTE ANS
DE MÉTHODES DE LECTURE
AU COURS PRÉPARATOIRE
(de 1930 à nos jours)
orthographe – langue – idéologie**

S.C. DOCUMENTATION LYON 2



0377385391

T H È S E

présentée pour obtenir

le titre de DOCTEUR d'ÉTAT

en : LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

par

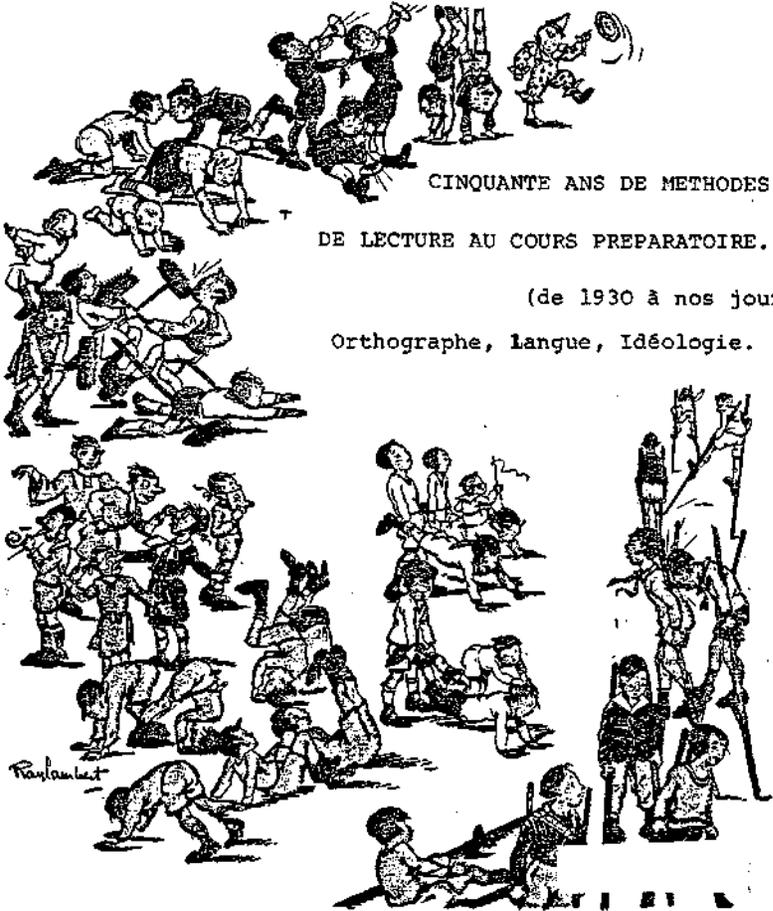
Gérard BASTIEN

Directeur de Thèse : **Michel LE GUERN**

mars 1986

Gérard BASTIEN

UNIVERSITE DE LYON II



CINQUANTE ANS DE METHODES
DE LECTURE AU COURS PREPARATOIRE.

(de 1930 à nos jours)

Orthographe, Langue, Idéologie.

THESE pour le DOCTORAT d'ETAT.

UNIVERSITE de LYON II

Lettres et Sciences Humaines.

Directeur de Thèse : Michel LE GUERN

mars 1986



632501

Les illustrations non référenciées sont extraites du manuel
Ernest PEROCHON *Au point du jour,*
premier livre de lecture courante, de récitation et de chant.
avec dessins de RAYLAMBERT
Paris Delagrave 1930.

AVANT-PROPOS

Amélie a bu de la limonade 
 Ursule a bu du café 
 Anatole a bu de la bière 
 Adèle a bu du cacao 
 Le malade a bu de la tisane 

Mon Premier Livre de français p. 26

Entraîné par quelle fascination avons-nous BI et RESU ces soixante-dix méthodes de lecture, parfois jusqu'à la lie ?

Peut-être un certain charme nostalgique à remonter dans les souvenirs de notre enfance perdue, pour se régénérer à des sources vivifiantes... Peut-être une passion à décrypter la préhistoire si lointaine, quoique si proche, de notre brutale modernité ; cette mémoire nationale enfermée dans les manuels de Cours Préparatoire qui témoignent du temps d'AVANT les mass-media, précédant ce qu'Edgar MORIN (L'Esprit du temps p. 11) a appelé la "seconde industrialisation" et "la seconde colonisation" "celles de l'âme humaine."

Qu'Aliné, Béatrice, Caroline, Daniel, Emile, Félix, Gilles, Honoré, Joseph, Luc, Monette, Nicole, Oscar, Poucet, Pené, Simone, Tinou, Ursule, Valérie, William, Yves et Zoé veuillent bien nous pardonner car nous avons sans doute failli à notre mission, de révéler aux petits personnages la méthode idéale dans l'apprentissage de la lecture.

Au moins aurons-nous appris aux enseignants à lire...
... ce qui se cache dans leurs méthodes.

Gasnier

Introduction

A vrai dire, on ne saurait étudier les méthodes d'apprentissage de la lecture comme d'autres manuels scolaires.

Face à face, l'Enfant et l'Écriture... cette prodigieuse rencontre de deux Inconnues que l'on ne finit pas d'interpréter et de réinterpréter au cours des siècles, a de quoi fasciner - et angoisser - dans son quotidien l'instituteur de Cours Préparatoire. C'est que la méthode de lecture, qui bien au delà du simple apprentissage technique garantit la transmission fondamentale, parce que première, de notre culture écrite occidentale, prend dans la vie de l'enfant une importance reconnue de tous, car "elle déterminera l'opinion que (celui-ci) se fera de l'école en général et de lui-même en tant qu'élève, et même en tant que personne." (Bruno BETTELHEIM, Karen ZELAN *La Lecture et l'enfant*, p 13).

Cette mission sacrée, si elle nous inspire émotion et respect, ne doit pourtant pas s'identifier aux procédés d'une époque, (avant la guerre 39-45 ? avant 1960 ?) qui s'auréolerait - comme on l'entend souvent en 1986 - de la réputation d'être la seule à avoir su apprendre à des enfants la lecture et l'orthographe. Alors nous serions sacrilège...

Nous pensons plutôt que chaque époque s'est laborieusement défini une méthodologie pour répondre à cette mission. Et c'est ainsi que nous avons cru sentir dans la période de 1930 à 1980, certes non sans métamorphoses, une unité de pensée pédagogique, avec sa logique... et ses limites.

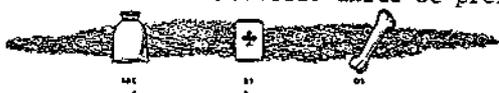
Pourquoi avoir commencé notre étude vers 1930 ? Précisons d'abord qu'une date est plus ou moins arbitraire lorsqu'on suit une évolution quelle qu'elle soit qui présente à un moment donné à la fois des survivances du passé et l'annonce des mutations à venir. Pourtant si nous considérons que l'évolution des manuels,

comme beaucoup d'évolutions historiques, procède par à-coups, force nous est de constater que les années 30 ont accéléré le passage de l'abécédaire du 19e siècle à une formule plus cohérente appelée "méthode de lecture" qui va s'imposer pendant cinquante ans.

Il nous aurait été possible de procéder à une comparaison détaillée entre l'ancienne cohérence des abécédaires et la nouvelle qui va s'installer progressivement, pour culminer entre *Daniel et Valérie* (1964) et *Au fil des mots* (1977). La composition hétérogène de ces méthodes incite en effet à cerner l'héritage du 19e siècle juxtaposé aux novations. Des survivances historiques, telle la lettre figurée, telle la primauté du travail de la terre, se détectent aisément en contraste avec l'utilisation d'une écriture phonétique ou l'évocation d'une séance de cinéma. Une étude oppositive menée de cette façon aurait eu cependant l'inconvénient de ne pas tenir compte de la manière dont les méthodes s'engendrent les unes les autres, comme par une espèce de perpétuation automatique, oublieuse des origines. On y retrouve ainsi des phrases qui rappellent LA FONTAINE, HUGO, MUSSET sensiblement modifiées comme rapportées de bouche à oreille, sans jamais remonter au texte original. On ressent l'écho attardé des philosophes du 18e siècle, sans mention en préface ni évocation directe. Les auteurs se reprennent les uns les autres, s'entr'imitent, dans les thèmes et dans les termes : *Pré fleuri* (1983) qui reprend son titre de l'expression utilisée dans *Clair matin* (1954), chante des "ritournelles" comme *Dans la forêt folle* en 1959. Ce mode de reproduction implique une imitation conservatrice, dans la mesure où elle perpétue constamment la tradition - on peut toujours retrouver la lignée avec le plus lointain passé - Mais aussi cette sempiternelle reprise des éléments du passé, peu à peu réassimilé dans une société et des modes de pensée qui changent, conduit inversement au lent établissement d'un autre système. Plus s'accroît le décalage entre les leitmotivs anciens et la réalité socio-culturelle présente,

plus les auteurs qui ne se résolvent jamais à les abandonner, sont tentés de les réadapter à la nouvelle cohérence du moment. La vocation de cette étude consistera donc à suivre cette permanence-évolution, autrement dit à cerner comment les auteurs de 1930 à 1980 ont utilisé les anciens constituants des abécédaires ou mieux, à décrire une "innovation" non par création mais par redistribution des éléments anciens entre eux (relations et proportions).

A la différence des abécédaires qui inféodaient toute la progression à l'ordre alphabétique et séparaient nettement dans le temps apprentissage technique des lettres et lecture courante, l'originalité des méthodes de lecture de cette cinquantaine est d'avoir construit une véritable COHERENCE qui restera le credo pédagogique de la lecture au CP jusqu'à nos jours. Il s'établit en effet une espèce de circuit clos entre la lettre étudiée, le texte illustrant la lettre, l'image illustrant le texte. Ces photocopies de pages à trois dates diverses permettent de discerner la différence entre l'ancien mode de mise en page héritée du 19e siècle (Biron) et la tendance vers une nouvelle unité de présentation.



e-o— l l
e
e-o
e-o— l



e-o— r r
e Biron p. 6,7
e-o (1927)
e-o— r

e	l	l	l
eo	ol	ol	la
col	col	sol	lac

e	r	r	r	a
co	or	r	ro	ar
cor	cor	or	roc	arc

e	e	s	o	r
co	ca	so	o	ro
col	cal	sol	or	roc

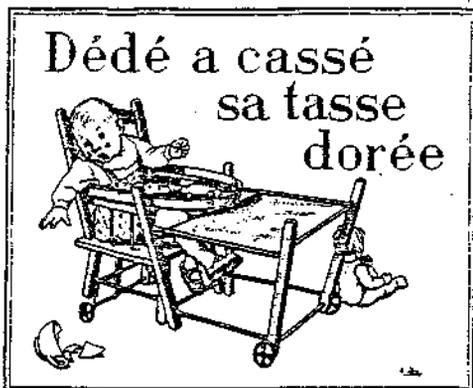
c	e	e	
co co	ca ca o	car	os car



l
col col cal col col cc



r r r ... cor cor cor cor cor cor



s-S	s-S
-----	-----

la salle, la suie, il a salué, il est salé, il est assis, le salsifis, il passe, la salade, l'os, le bossu, le fossé, il est sale, le sol, le sabot solide, le lis, dessus, dessous.

1. Le fil a cassé.
Dédé a sali sa balle.
il est sot.

2. Lulu a cassé sa pédale. La solide épée de papa.

3. Dédé suit le défilé des soldats.

4. Papa a salé le plat de salade.

*Dédé a cassé sa tasse dorée.
Papa a salé.*

Mon Livre préféré (1950) : l'image en rapport avec une phrase (p. 18, 19)



daniel va vers la rivière.

daniel va vers la rivière.

valérie va va
rivière vi vi

va vi vu ve vers vé vo vè

un vélo . un pavé . une olive

un élève . vite . la ville

elle lave . elle a vu . il vole

- daniel s'est levé tôt vendredi.
- sur un petit vélo, il suit l'allée de lilas qui va vers la rivière.
- il va vite. valérie le suit.
- la chèvre lève la tête et bêle.
- elle a vu daniel sur le vélo.
- maman lave à la rivière la salopette et les sabots.

DICTÉE: daniel va vite sur un petit vélo.



Daniel et Valérie (1964)
L'image en rapport avec un texte.
p. 24, 25.

C'est autour de ces trois axes du nouveau système pédagogique d'apprentissage de la lecture (lettre, texte, image) que vont pivoter les mutations internes de cette structure didactique cinquantenaire, jusqu'à parvenir enfin à la déstabiliser.

a) *La lettre ou l'apprentissage des "techniques de lecture"* : A travers le changement progressif de conception, deux problèmes linguistiques de fond vont se poser :

- quelle orthographe ?

dans la combinaison de lettres héritée du siècle précédent, avec notamment l'étude de cette création ad hoc qu'est la "syllabe" des fameux syllabaires.

Ensuite dans la découverte puis le monopole du code phonographique des années 70.

- quelle langue ?

d'une part dans le principe formel archaïque de succession entre mécanismes de lecture et textes de lecture courante, d'autre part dans la nouvelle organisation "mixte" combinant la perspective synthétique des lettres et la perspective analytique des mots et petites phrases.

b) *L'image* (ou les "dessins", les "gravures", l'"illustration").

Quoique nous n'étudions pas ce phénomène de manière détaillée, nous tenons à marquer ici combien nous ne le sous-estimons pas dans son rôle de témoin primordial du passage à une autre doctrine. Comme pour les autres paramètres, les méthodes de notre corpus voient coexister la persistance du passé et la tendance vers la modernité.

- Héritées du 19^e siècle, les vignettes d'une facture simplifiée et stéréotypée ont une fonction mnémotechnique favorisant le souvenir du sens d'un mot et l'association de sa graphie dans l'esprit de l'enfant. Elles traduisent également le souci encyclopédique des vieux abécédaires d'établir une connexion entre la langue et la dénomination, le classement des éléments constituant notre univers. Ce type d'image à fin étroitement utilitaire

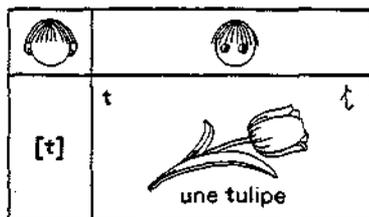
n'avait aucun intérêt esthétique - ce qui l'aurait "compliquée inutilement" - et bien entendu ne se revendiquait d'aucun dessinateur particulier. (voir chapitre IV 3 ①).



Mon Premier Livre de français 1925, p. 27.

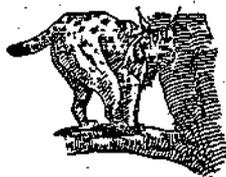


le crocodile
Mico 1962, p. 17.



Au fil des mots 1977 p. 25.

- Par contre c'est justement autour de 1930 que se manifestera dans ce domaine ce que d'aucuns ont nommé "la révolution des manuels" (Jeannine RAYLAMBERT : 1930 ou la révolution des manuels, *l'Éducation*, p. 9) par l'illustration d'auteur créant aux méthodes un style tout à fait nouveau. Ce saut novateur va être rendu possible en raison du souci psychologique d'égayer les méthodes par l'évocation de petites scènes vivantes en texte et en image, l'avènement de techniques nouvelles en matière d'impression (offset) et l'effet catalyseur d'un dessinateur et animalier RAYLAMBERT. La physionomie archaïque du manuel scolaire (vignettes simplistes, disparates et minuscules, gravures didactiques d'encyclopédie ancienne)



La Lecture immédiate, p. 114

va se trouver définitivement bouleversée, oxygénée par des tableaux peignant un petit monde enfantin et animalier plein de fraîcheur. Cette nouveauté des années 30 a métamorphosé de manière durable la conception générale du livre que constitue

le manuel. Désormais la paternité des méthodes s'attribue au couple formé par l'auteur des textes et le dessinateur, qui ne s'est pas encore vu supplanter aujourd'hui - au contraire - par la photographie.



Les Belles Images, p. 16

c) *Le texte.*

L'objectif encyclopédique et moralisateur de la vieille thématique du 19^e siècle se maintient solidement encore par la présence des arts et métiers, de l'histoire naturelle (animaux, fleurs) et des préceptes moraux. La finesse pédagogique des méthodes à compter de 1930 ("amuser" en "instruisant") consistera à cacher au second plan ces objectifs qui étaient autrefois de directe instruction. Tout l'art des auteurs sera dans cette composition d'essence littéraire : une transposition du message moral et des leçons de choses dans le petit théâtre des personnages enfantins. Ainsi les héros vont-ils *jouer* (au sens dramatique comme au sens pédagogique) les divers métiers. Ainsi vont-ils visiter les jardins zoologiques, œuvrer au jardinage, dénombrer les espèces de fleurs et montrer par leur action ce qu'est le bien. Le monde va être représenté par le biais des occupations des petits personnages, adapté pour l'enfant... mais à travers une certaine vision d'adulte de l'enfance... Ce parti pris résolument nouveau de mise en scène métamor-

phosera l'ancienne symbolique (métiers et animaux emblématiques) des abécédaires juxtaposée à la perspective réaliste, aux traités d'histoire naturelle, en un symbolisme total : tout élément, tout geste prend une valeur psycho-éducative dans ce nouvel ensemble sémiologique, sans précédent sous cette forme, que constituent les méthodes.

Le manuel de lecture au CP version 1930-80 participe donc d'un genre hybride entre la progression technique d'apprentissage phonographique et le livre au sens littéraire du mot, se voulant beau, amusant ; essayant de se définir en termes de récit romanesque ou de scènes théâtrales. Cet équilibre manuel-album qui sera la fierté des auteurs de cette époque basculera vers 1980, quand la profusion des albums de littérature enfantine de qualité contribuera à repousser les méthodes de cette forme hybride dans une stricte perception scolaire de manuel. L'évolution culturelle du livre et de l'objet-livre obligera alors à reconsidérer la principe des gentilles aventures éducatives de "Daniel et Valéria".

Une perspective d'analyse SYNCHRONIQUE

Il existe deux façons d'étudier les manuels de lecture. La première, *diachronique*, consisterait à suivre les manuels dans leur ordre de parution et surtout à les replacer en historien dans le contexte concret qui les a vus naître. Il aurait été possible aussi de suivre le chemin continu des philosophes du 18e, à travers les abécédaires du 19e, jusqu'au coeur du 20e siècle, d'analyser l'importance croissante que prend l'éthique scientifique dans la morale scolaire et dans la société.

La seconde méthode, *synchronique*, est celle que nous avons choisie : elle consiste à prendre les manuels de 1930 à nos jours comme un tout, à étudier l'évolution interne d'une construction pédagogique (langue et monde artificiels) ; univers fictif aussi cohérent et clos sur lui-même que celui de la littérature baroque décrit par Jean ROUSSET (*La Littérature de l'âge*

baroque en France). Mais plutôt que de partir des "idées en l'air" dans la société de l'époque considérée et d'étudier comment elles se retrouvent ou non dans l'institution scolaire, plutôt que d'utiliser les manuels comme miroirs plus ou moins déformants de leur temps, nous avons préféré à cette optique bien connue et bien exploitée des historiens de l'éducation, une analyse du discours. Nous avons travaillé en quelque sorte autour des lettres, des mots, des textes, pour construire progressivement la cohérence d'un ensemble qui apparaît d'emblée comme disparate .

Mis à part les clichés vus de tout lecteur-adulte moderne d'une idéologie officielle (rôle social et familial de la mère, confiance aveugle dans le progrès etc.), les conceptions du monde et de la langue sont loin de sauter aux yeux, dans les textes éclatés des manuels de CP qui représentent la banalité même. Passée l'illusion distrayante qu'affichent les auteurs de préface, à force de saisie répétitive de procédés éculés, c'est la grisaille qui semble gagner les pages des méthodes avec leurs textes laborieux, leurs saynètes artificielles, leur codage, simpliste et pesant à la fois. On se demande comment appréhender une quelconque idée générale dans un langage neutre, pauvre, constitué de signes clairs, par trop lisibles. On a l'impression qu'il n'y a rien à dire sur ce type de discours¹ ... A notre avis pour donner consistance à ces brumes évanescentes une analyse STRUCTURALE a des chances d'être efficace, en reliant les éléments les uns aux autres, en multipliant les connexions

¹/Claude DUNETON *A hurler le soir au fond des collèges*, p. 96.

"Moi j'ai surtout l'impression que le texte est incriticable parce qu' inaccessible : que je n'arrive pas à franchir quelque chose... Par exemple j'ai eu le texte de *Daniel et Valérie* sous les yeux pendant plusieurs jours (...) eh bien je le lisais, je le relisais attentivement, je ne voyais rien. J'ai mis deux jours à me rendre compte, tout d'un coup, que le canot "qui a été attaché" avait quelque chose de bizarre...Que l'on n'aurait pas dit ça, ou écrit ça spontanément. C'est étonnant ce que mon regard pouvait glisser sur les lignes sans pénétrer, je ne comprends toujours pas bien pourquoi."

entre des expressions, des idées, des évocations qui se répètent, s'assemblent, s'opposent, disparaissent. Ainsi pouvons-nous dégager des RESEAUX de SENS qui d'analyse en analyse se sont révélés comme enchevêtrés les uns aux autres - au point qu'à notre grande surprise, la phraséologie bridée des manuels, en apparence des plus anodines, recèle en profondeur plusieurs couches de signification intéressantes.

Pour percer la transparence de verre qui caractérise de prime abord les pages des manuels, notre esprit a fonctionné comme une foreuse. Le plan de cette thèse en suivra le parcours vertical et linéaire

- de la surface : l'orthographe, comme trace écrite de la langue

- à de plus en plus de profondeur : avec la langue dans son fonctionnement lexical et syntaxique

- pour aboutir à l'idéologie cachée derrière les mots, sous la langue.

Le didactisme un peu rigide de ce plan général désire compenser la relative complexité vers laquelle évolue la trame de cette étude à mesure où nous progresserons dans notre réflexion. Celle-ci se tisse à l'intérieur des chapitres à partir de trois fils :

- . une analyse linguistique permettant de passer au crible des théories actuelles les systèmes orthographique, lexical et syntaxique sous-jacents aux méthodes et saisir les déformations que la pédagogie leur fait subir.

- . une symbolique multiforme enchevêtrée dans l'action du théâtre des manuels.

- . une étude "littéraire" de notre corpus à la manière d'une oeuvre romanesque où, d'un récit à l'autre, des petits personnages évoluent dans un certain cadre, provoquant chez leur lecteur des réactions inattendues.

C'est que Colette, Macoco, Luti... et les autres héros peuplant ces "livres de l'évidence et du secret" (Ségolène

LE MEN *Les Abécédaires français illustrés du 19e siècle* p. 8) recelaient un troublant mystère. Il a fallu à notre main une étourdissante danse-écriture de six cent trente-deux pages pour nous enivrer avec eux dans le même vertige épistémologique. Comment un tel système de pensée qui a su gagner une solide cohérence, qui a fait l'unanimité des meilleurs esprits pendant des années, a-t-il pu renouveler "le non-sens involontaire" (Ségolène LE MEN op. cit. p. 305) des abécédaires du 19e siècle prisonniers de leur logique de l'ordre alphabétique ? Comment cette doctrine pédagogique sérieuse, réfléchie, a-t-elle pu secréter sa propre absurdité ?



Première Partie



Les Belles Images (p. 79)

MÉTHODES DE LECTURE AU CP ET ORTHOGRAPHE

Chapitre I : Evolution des théories en matière de lecture et d'orthographe.

Chapitre II : Les méthodes combinant les lettres (de 1930 à 1970, voire 1977).

Chapitre III : Les méthodes fondées sur la relation phonie-graphie : les méthodes "phonologisantes".
(de 1970 et notamment 1977 à 1984).



CHAPITRE I

EVOLUTION des THEORIES en MATIERE de LECTURE
et d'ORTHOGRAPHE

Y a-t-il de l'orthographe au CP ? Changements de conception dans l'apprentissage de la lecture. Les nouvelles théories sur l'orthographe au carrefour du développement de la linguistique et de l'évolution de la lecture.

I 1 . Y a-t-il de l'ORTHOGRAPHE au COURS PREPARATOIRE (CP) ?

Si l'on en croit la conception générale, le tissu des certitudes tenaces qui sous-tend la tradition d'enseignement du français on peut penser d'abord qu'on n'enseigne pas l'orthographe au CP. En effet "au cours préparatoire, l'enfant (...) apprend à lire (...). L'enseignement essentiel à cet âge, c'est la lecture ; le cours préparatoire est avant tout, un cours de lecture" (Instructions officielles de 1923 p. 6). Ces Instructions y insistent vraiment en précisant avec netteté que "l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe ne commencera désormais qu'au cours élémentaire" (Instructions Officielles de 1923 p. 12).

Jusqu'à nos jours dans le milieu enseignant on est resté un peu à cette conception d'une *orthographe-discipline d'enseigne-*

ment qui comprend

- des "exercices méthodiques" en liaison

. avec le vocabulaire

"permettant de fixer dans la mémoire la graphie correcte de ces mots" (M. LEBETTRE et L. VERNAY *Programmes et instructions commentés* p.175-176)

. avec la grammaire

"l'orthographe grammaticale exige la connaissance des règles. Cela c'est le rôle des leçons et exercices de grammaire" (LEBETTRE et VERNAY op. cit p. 176)

- "un exercice d'application" des règles acquises lors des exercices méthodiques : la dictée (LEBETTRE et VERNAY op. cit p. 176).

Comme le caractère abstrait des règles interdisait qu'on les apprit de manière explicite au CP, comme la tension psychologique d'une dictée était considérée comme trop exigeante pour des enfants de 6 ans, dans cette classe il ne demeurerait plus de l'orthographe, selon cette conception, qu'une "initiation" : à l'orthographe-vocabulaire par mémorisation de mots :

"au cours préparatoire, on se bornera à attirer l'attention des enfants, pendant la lecture, sur l'orthographe de certains mots ; on pourra d'ailleurs les leur faire copier, lorsqu'ils ne s'écrivent pas comme ils se prononcent, afin d'associer très étroitement dans les esprits leur représentation auditive : ce sera le plus sûr moyen de fixer dans la mémoire l'orthographe de ces mots difficiles" (I.O. 1923 p. 12).

C'est vraiment peu ! L'examen des tables des matières des manuels d'apprentissage de la lecture d'avant 1970 (voir chapitre II) montre pourtant que ceux-ci

"se fixent tous plus ou moins comme but l'apprentissage de l'orthographe comme si cela "allait de soi" ; comme si "apprendre à lire" était le corollaire obligé "d'apprendre à lire", ce qui est peut-être vrai (...) mais

ne saurait suffire.

Il semble - à la lecture des préfaces - qu'un bon apprentissage de l'orthographe découlerait automatiquement d'un bon apprentissage de la lecture. Mais, pourquoi et...comment ? On ne relève nulle part une quelconque analyse.

On ne peut s'empêcher de penser que les auteurs de manuels se fixent l'orthographe comme but puisque, de toute façon, c'est traditionnellement le but de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Dans quelle mesure ne confond-on pas langue écrite et orthographe ?"

(Finalités, objectifs pratiques et outils des Pédagogies de la lecture/écriture au cours préparatoire, *Recherches pédagogiques* 1982 p. 160).

Cela à nos yeux constitue le deuxième lieu commun de la tradition, apparemment inverse du premier : *Il irait de soi qu'on apprend l'orthographe au CP.*

Or, nous verrons que le souci d'apprendre à lire n'implique pas forcément le soin de structurer l'orthographe, les méthodes d'avant 1970 (et même jusqu'en 1977 sauf *Le Sablier*) ne jugent pas utile d'organiser explicitement un apprentissage systématique de l'orthographe, et surtout implicitement (comme nous le montrerons, contrairement à leur postulat) elles ne jettent pas dans l'esprit de l'enfant les fondements d'une assise rigoureuse de l'orthographe. Jusqu'à cette date, il se manifeste une quasi-absence de la conscience de la nécessité spécifique d'un apprentissage du système graphique au CP, jusqu'à l'émergence de la notion de "graphème" marquant la fin de la confusion entre "lettre" et "son".

Il n'est qu'à observer même les Instructions Officielles de 1977, pourtant novatrices à de nombreux égards, qui considèrent toujours de manière sous-jacente que sont synonymes "orthographe" et enseignement explicite de l'orthographe,

par des exercices aux confins du vocabulaire et de la grammaire, entretenant donc l'oubli de structurer l'acquisition de l'orthographe au CP. Sous la rubrique "initiation orthographique" (I.O. 1977 pour le CP, p. 17), les instructions ne prévoient pratiquement que des objectifs en rapport avec la configuration globale des mots et avec leurs accords.

" - Le ~~procédure~~^{fil rouge} sans faute, sans la dictée, ou de mémoire, des mots et de courtes phrases préalablement étudiés et copiés (...)"

- orthographier correctement un certain nombre de mots très usuels (...)

- pratiquer les accords simples : par exemple le "s" du pluriel des noms et des adjectifs, le "e" du féminin, les terminaisons en "ont" des verbes à la troisième personne du pluriel, etc..."

Seule mention fugace du niveau 1 du système graphique, l'alinéa suivant ne rend même pas compte franchement et directement du code phonographique puisqu'il paraît rattacher l'erreur phonogrammique à une confusion dans la manipulation des lettres (I.O. 1977 pour le CP, p. 17 et 18)

" - Se relire pour déceler notamment les erreurs qu'on a pu commettre qui correspondent, par confusion ou interversion de lettres, à la transcription d'un son différent de celui qui convient."

C'est sous la rubrique "aspects phonologiques" qu'on trouvera évoqué un programme correspondant au niveau phonogrammique du système graphique

"des sons semblables, phonétiquement et graphiquement ; des graphies identiques correspondant à des sons différents, et vice-versa" (I.O. 1977 pour le CP, p. 17 et 18).

Cela est bien symptomatique des constats que nous pouvons faire dans les classes d'aujourd'hui, que ce soit dans le cahier-journal des instituteurs, que ce soit dans les progressions affichées aux murs des classes car nous remarquons

invariablement

. que l'appellation orthographe au CP ne recouvre que l'orthographe dite "d'usage" et "grammaticale"

. que les travaux de mise en place des relations entre phonèmes et graphèmes qui relèvent manifestement du domaine de l'orthographe, sont implicitement présentés comme extérieurs à celui-ci, intitulés "lecture" "apprentissage de la lecture" "étude des lettres" "étude des sons".

La seule exception dans ce concert que nous donne l'institution scolaire est constituée par la circulaire n° 77-208 du 14 juin 1977 "l'enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges", premier texte officiel à envisager une progression dans la scolarité primaire et secondaire. Notamment l'étape numéro 1 (CP-CE1) est clairement précisée en termes d'objectifs spécifiques d'apprentissage du système à ses différents niveaux !

- 1) "correspondance entre code oral et écrit"
 - . "discriminations phonologiques"
 - . "appréhension des unités graphiques"
- 2) "correspondances phonographiques et graphies phonétiques"
 - . "rapports phonographiques fondamentaux (les constantes de la transcription des phonèmes ou de leur combinaisons"
 - . "irrégularités (...) dans la correspondance entre graphie et phonie"
- 3) "règles morphologiques à forte fréquence"

Enfin "l'apprentissage de la lecture" est présenté pour la première fois comme ce qu'il est réellement dans les CP : une mise en place du système graphique, presque exclusivement dans sa partie formée de phonogrammes.

Parce qu'elle était une exception, cette circulaire qui tranchait avec les habitudes de pensée, ne parvint pas à d'imposer au CP.

- D'abord il convient de s'interroger sur l'impact d'un texte officiel si pointu en matière de linguistique, sans un effort suffisant de formation des instituteurs aux conceptions actuelles de l'étude de la langue.

-Et puis l'enseignant de CP tend spontanément à s'informer sur les objectifs des différentes disciplines qui constituent l'enseignement au CP, il est moins naturel (hélas) que celui-ci recoure à une progression d'école par matière incluant son CP. Ceci explique que la perspective verticale (du CP au CM2) de la circulaire sur l'orthographe ait été escamotée au profit de la vision horizontale multidisciplinaire du livret "contenu de formation CP" paru à la même époque.

- Ce n'est pas un hasard si les lignes traitant de l'orthographe au CE2-CM1-CM2 eurent plus de portée, car elles s'enracinaient bien dans continuité de pensée, associant orthographe, grammaire et vocabulaire.

- Soyons honnête, les instituteurs dans leur majorité très peu rompus à la spécificité phonologique, confondant souvent lettre et son, comment pourraient-ils appliquer ces orientations dont ils ne comprennent souvent pas certains contenus ni la terminologie ?

Un exemple permettra de saisir le désarroi des instituteurs et pourquoi cette circulaire est restée lettre morte en ce qui concerne le CP. Comment s'y retrouver quand l'évocation des domaines phonique, phonographique et graphique utilise tout d'un coup des termes agressivement modernistes, peu sûrs quant à leur signification, appelant des synonymes (mais le lecteur ne sait pas forcément qu'ils le sont !) télescopant des paronymes, des polysémies...

a) domaine phonique :

- "phonie", "phonème", "phonologie", "son", alors que l'instituteur est habitué (à tort) à "son" et "phonétique", termes d'ailleurs utilisés dans le fascicule CP 1977.

- "discrimination phonologique (audition, prononciation)" quand on apprend aux instituteurs en stage de formation que la phonologie (oppositions) se distingue de la phonétique, notamment articulo-phonologique (prononciation !).

- "les unités graphiques correspondant aux articulations de la chaîne parlée." Qui ne va pas spontanément relier "articulations" à "parole", à "prononciation" ? alors que cela n'a rien à voir !.

- qui s'y retrouvera entre la "maîtrise de la langue orale", "l'éducation des perceptions auditives" et "l'éducation des coordinations auditivo-phonologiques" ?.

b) correspondance phonie-graphie

"correspondance graphie et phonie", "correspondance entre code oral et code écrit"

"correspondances phonographiques et grapho-phoniques."

c) et puis, en quelques lignes à peine, quel tourbillon entre "graphie", "unités graphiques" "combinaisons de lettres ou groupes de lettres" "graphismes des mots", "graphique", "orthographique", "lettre", ajoutons "graphème" qui est "dans l'air", et on se fait une idée de la véritable douche terminologique qui tombe sur l'instituteur, sous laquelle il lui est très difficile de se retrouver...

Si on considère l'orthographe non comme une matière scolaire caractérisée par des "règles" et "exercices" issus d'un manuel didactique, mais dans son sens premier, comme un fait de langue (écrite) il est indubitable que l'enfant apprend l'orthographe au CP.

Nous dirions même mieux, c'est au CP que les fondements essentiels du système graphique doivent se mettre en place.

L'opinion publique évoque une part de vérité quand elle accuse la méthode globale d'apprentissage de lecture d'être responsable des défaillances orthographiques des enfants. Certes il importe de préciser comme l'Association Française pour la Lecture que "ce qu'on appelle la méthode globale n'a jamais été appliquée" et que "condamner cette méthode revient à condamner un fantôme." (*Lire, c'est vraiment simple* p 128). Mais il n'en demeure pas moins que les méthodes d'apprentissage de la lecture, telles qu'elles ont cours encore actuellement dans les classes, ont sûrement une responsabilité dans les difficultés ultérieures des enfants en matière d'orthographe. Cette impression ne pourra manquer de ressortir à l'issue de l'étude de cette première partie.

Pour entrer dans cette recherche, l'angle de vue suivant s'offre donc à nous : discerner dans les méthodes de lecture les conceptions sous-jacentes de l'orthographe et les comparer.

Ainsi les méthodes de lecture, sans opérer pour l'instant de distinction dans les genres, se préoccupent-elles de l'orthographe ? Le montage des mécanismes de lecture rencontre-t-il les mécanismes du système graphique ? Autrement dit, ces méthodes se soucient-elles de cohérence en matière orthographique ? amènent-elles l'enfant à construire les fondements de la structuration de l'orthographe ?



Mais auparavant, pour situer les critères de notre analyse, il s'impose de dresser un tableau évolutif général des théories orthographiques, en parallèle avec les changements de conceptions dans l'apprentissage de la lecture. Bien sûr, des chevauchements de tendances qui cohabitent rendent floues les dates repères que nous avançons, d'autant plus encore que le décalage est considérable entre théorie et entrée de celle-ci dans la pratique quotidienne des classes.

I 2 CHANGEMENTS de CONCEPTIONS dans l'APPRENTISSAGE de la LECTURE.

Première grande époque : (de 1930 à 1970 environ) : les méthodes "alphabétiques".

Les méthodes de lecture ne se limitent plus au processus exclusif de "synthèse" utilisé par les abécédaires du 19^e siècle, que nous aurons l'occasion de détailler ultérieurement. Si cela constitue indéniablement une avancée nous dirons seulement ici qu'à l'unique association de lettres les manuels ajoutent l'utilisation de mots perçus et mémorisés globalement qui seront peu à peu "analysés" en lettres au cours de la progression. Ce processus analytique-synthétique caractérise les méthodes de cette première époque. Dans cette optique, l'orthographe au CP se réduit à une combinaison de lettres en "pseudo-sons", "pseudo-syllabes" puis "mots". Le phénomène graphique est présenté de manière "a-scientifique."

Deuxième époque : (de 1970 à 1980 environ) : les méthodes "phonologisantes."

En gros, nous pouvons affirmer que la transformation des méthodes par la prise en compte résolue de l'aspect sonore

dé-la langue prend son origine au début des années 1970, grâce au *Plan ROUCHETTE*¹ et son officialisation à travers les Instructions Officielles de 1972 (circulaire n° 72-474 du 4 décembre 1972)

p. 9 "Nous irons du plus connu (pour l'enfant entrant à l'école) au moins connu, ce qui nous amènera d'abord à nous occuper du langage parlé" (...)

p. 11 "*l'entraînement oral*⁺ n'en fait pas moins partie intégrante de l'enseignement du français."
(+ souligné dans le texte)

Seulement, comme toujours, la "digestion" de ces orientations nouvelles fut très lente. Alors que l'entrée de l'oral dans l'étude scolaire de la langue fait bouger la grammaire, développe la communication orale et commence à faire reconsidérer la communication écrite, l'enseignement de l'orthographe et l'apprentissage de la lecture au CP resteront dans l'ensemble à peu près immuables dans les méthodes jusqu'en 1977, date à laquelle paraissent les objectifs et contenus du CP consacrant la place au domaine phonique et l'importance de la relation phonie-graphie. Grâce à une profusion soudaine de nouveaux manuels conçus dans cet esprit, le temps fort de la première rupture peut se situer vers ces années là : 1975-76-77-78.

Une étude détaillée (voir chapitre III) nous permettra de saisir les nuances, les avancées, les retours en arrière, toujours est-il que dès maintenant nous pouvons brosser à grands traits le tableau général des caractéristiques de cette deuxième époque.

1/ en 1969-70 une commission présidée par l'Inspecteur Général ROUCHETTE émit des propositions hardies pour réformer l'enseignement du français à l'école primaire. Le Ministère de l'Education Nationale n'en reprit à son compte qu'une partie dans les I.O. de 1972.

a) prise en compte résolue du langage oral pour lui-même, grâce aux moments d'entraînement de la discrimination auditive des enfants. Le linguiste distinguera deux voies que les instructions officielles et les ouvrages pédagogiques mêlent trop souvent : phonétique articulatoire et exercices fondés sur les oppositions phonologiques.

Il faut souligner l'entrée en force, à ce moment là, de la phonologie à l'école primaire : c'est l'ère des paires minimales qui fleurissent sur les diverses fiches pédagogiques du commerce qui nourrissent les séances de lecture au CP et dont on constitue même des recueils¹ : ce besoin d'analyser l'aspect phonique de la langue, cette soif de "phonétique" -terme générique utilisé par les instituteurs, regroupant tout ce qui concerne les sons du langage - procédait d'un raisonnement simple :

1er postulat : l'apprentissage de la lecture représente une étude des rapports entre l'oral et l'écrit.

Si on structure l'oral, on contribue à améliorer le système de correspondances que représente la lecture.

2e postulat : l'enfant entrant au CP ignore l'écrit mais connaît l'oral.

Prenons appui sur cette "priorité" de l'oral (grande idée du rapport ROUCHETTE) pour le structurer en premier, comme base de l'apprentissage de ses relations avec l'écrit.

b) sans remettre en cause pour l'instant ces deux postulats, nous constatons néanmoins que la composante phonique, sur laquelle fut porté le projecteur, n'était pas la seule en cause, ni la seule à appeler une rigoureuse organisation, car il y avait aussi le domaine de la graphie. Hélas, polarisée par

1/ Jacques BONNET, Paul GUIBERT, Thérèse GASTINEAU
Orthographe et principe d'analogie. Catalogue orthographique pour l'école élémentaire. Paris l'Ecole 1981

l'oral, cette époque se caractérise également par son indigence en matière graphique.

En somme l'optique linguistique sous-jacente à cette deuxième époque se résume à deux grands traits

- l'apprentissage met la lecture et l'écrit sous la coupe du langage oral. Il n'est plus fondé sur l'alphabet, mais sur une relation plus scientifique entre phonèmes et graphies.

- mais le domaine graphique, vu exclusivement à travers la relation phonie-graphie, reste encore en friche.

A ces deux caractéristiques linguistiques s'ajoute la distinction psycho-pédagogique entre préapprentissage et apprentissage qui conditionne fondamentalement la place du CP dans le processus d'acquisition de l'écrit. Avant l'apprentissage de la lecture, on recourt à moult exercices dits "préalables", préparant et en fait retardant le contact avec la langue écrite. On cultive la préparation à la lecture : c'est l'ère des "pré-requis" (méthode *Le Sablier*), des "préalables à la lecture" (I.O. de 1977 pour le CP, p. 20) qui cherchent à développer chez l'enfant la maîtrise d'une motricité auditive, phonatrice, articulatoire, corporelle et visuelle.

C'est surtout l'école maternelle qui s'est laissée prendre à ce jeu du perfectionnisme de la préparation, car celle-ci a cru se faire fort d'amener l'enfant à la conquête de la langue écrite, en excluant quasi complètement celle-ci. Et puis comme l'on continuait toujours à penser que "ce n'est pas en maternelle qu'on apprend à lire" cela renforçait la bonne conscience de ceux qui utilisaient idéogrammes et pictogrammes pour laisser la vraie graphie à la charge des instituteurs de CP... La troisième époque a bouleversé ces clichés traditionnels.



Troisième époque (à compter de 1980) : aux deux époques précédentes, qu'on se persuade d'apprendre à lire par assemblage des lettres ou des graphies, c'est toujours en s'employant à faire une correspondance entre l'oral et l'écrit. Car l'enfant est censé procéder à un "décodage" (terme utilisé maintes fois dans les I.O.), c'est à dire déchiffre l'écrit en oralisant.

La mise en cause du déchiffrement par Evelyne CHARMEUX (*La Lecture à l'école*, 1975) puis par Jean FOUCAMBERT (*La Manière d'être lecteur*, 1976) et par les travaux de l'INRP (revues *Repères* des années 76 à 80) ouvre la voie à un bouleversement dans les doctrines pédagogiques. En peu de temps, on va passer d'une optique de systématisation de la combinatoire phonographique à une optique moderne pouvant apparaître pour les instituteurs comme un pur abandon de celle-ci. Or il n'est pas agréable pour ceux-ci de renoncer à une voie qu'ils commençaient seulement à structurer. L'avancée rapide dans la réflexion théorique a provoqué un complet retournement de situation qui désarçonne le milieu enseignant.

Sur le plan technique on assiste à un déplacement de la querelle des méthodes, mais aussi on constate sa pérennité :

ALPHABETIQUES-SYNTHETIQUES

combinaison de lettres ---> passage à la perception de la signification?
lecture orale.

(déchiffrement)

ALPHABETIQUES-GLOBALES

d'abord perception de la signification ----> lecture orale et combinaison de lettres.

(déchiffrement)

PHONCLOGISANTES - SYNTHETIQUES-ANALYTIQUES.

combinaison de phonèmes et graphèmes ---> passage à la perception de la signification ?

(déchiffrement)

IDEO-VISUELLES :

perception de la signification ---> lecture directe

La nouvelle querelle entre méthodes phonographiques et méthodes idéo-visuelles ne constitue-t-elle pas un avatar de l'opposition de départ entre méthodes globales et synthétiques ? \times
 Car, ne l'oublions pas, les promoteurs des méthodes globales désiraient faire un meilleur sort à la perception de la signification comme constitutive de l'apprentissage, au lieu de la sacrifier aux montages des mécanismes d'oralisation de l'écrit.

En somme une méthode idéo-visuelle serait une méthode globale sans recours au déchiffrement. Alors que les méthodes synthétiques-analytiques, qu'elles soient alphabétiques ou phonologisantes, ne s'interrogent pas sur la nature du bond psycholinguistique entre combinatoire phonie-graphie et perception du sens, les méthodes idéo-visuelles rejoignent les méthodes globales en posant comme départ le principe de signification du texte à lire. Mais si les méthodes globales conservaient la même rupture (quoiqu'inverse) dans le passage de la compréhension au déchiffrement, les méthodes idéo-visuelles l'évitent soigneusement en contournant le déchiffrement au profit d'un maintien dans la perception directe du sens - que l'on va éduquer en tant que telle. La combinatoire phonographique devient une simple aide, d'ailleurs repoussée dans le temps.

Pour l'enseignement, si c'est la grande problématique des années 1980 (3e époque) amorcée depuis 1975 par la parution des livres d'Evelyne CHARMEUX et de Jean FOUCAMBERT (op. cit), il serait pourtant injuste de ne pas y trouver des racines dans les I.O. de 1972, même si cela peut apparaître comme un paradoxe. En effet ce sont les mêmes instructions qui contribuent à enraciner la lecture dans le langage oral et recommandent le recours à la lecture silencieuse car "la grande affaire est la conquête de la lecture silencieuse" (p. 14)

"Le maître (...) doit se souvenir que c'est dans le mot mieux encore dans la phrase que réside le sens".
 (p. 14) (...)

"Énoncer sans erreur, mentalement ou à haute voix, les sons correspondant aux signes d'un écrit, cela

peut se faire sans rien comprendre ; on sait lire quand on saisit en même temps le sens du texte écrit" (p. 14) (...)

"Mais la lecture courante, la compréhension devance l'énonciation mentale ou sonore. Or la lecture silencieuse peut rendre cette anticipation plus aisée. Elle n'intimide pas le jeune lecteur. Elle est spontanée et d'usage courant pour qui sait lire" (p. 14) (...)

"Ces diverses remarques infirment l'ancienne distinction entre un premier savoir-lire qui serait acquis au bout de trois mois, la "lecture courante" qui serait obtenue à la fin du CP et cultivée au CE, enfin la "lecture expressive" qui garantirait, au CM, la compréhension par l'intonation."

"L'apprentissage de la lecture au CP serait aussi inutile que pénible si l'enfant ne comprenait pas ce qu'il lit ; c'est donc bien dans cette classe qu'il faut s'attacher à obtenir la compréhension (...)" (p. 15).

Ce dernier paragraphe est particulièrement important car il donne les prémisses du débat qui alimente les controverses de la troisième époque où l'on s'interroge avec perplexité sur le passage supposé d'un savoir-déchiffrer à un savoir-comprendre. Comment l'enfant conquiert-il l'acte de lire ? Essayons de cerner schématiquement le cadre conceptuel dans lequel s'insère cette nouvelle présentation du problème.

En un siècle nos habitudes de lecture ont fondamentalement changé, nous l'oublions trop souvent. Aux 16^e, 17^e, 18^e siècles la lecture idéo-visuelle était proprement inconnue. Un disciple de DESCARTES notait qu'il voyait que son maître lisait par le fait que les lèvres de celui-ci bougeaient. Cette lecture solitaire subvocalisée prouvait que même le langage écrit avait une existence orale : lire un texte obligeait à le prononcer. Souvenons-nous aussi combien à cette époque, même dans le traité philosophique le plus abstrait, l'auteur était attentif à une rhétorique de l'éloquence, de l'oral donc, avec un soin prodigué au rythme, aux intonations de la phrase. C'est à partir du milieu du 19^e siècle que les choses vont changer. Lors du développement de la presse, le langage écrit prend essentiellement valeur d'information ;

on ne se soucie plus autant des qualités oratoires et leurs caractéristiques de texte parlé (règles de ponctuation, rythme de la phrase...) disparaissent peu à peu. La lecture devient idéo-visuelle en évolution parallèle avec la nature des textes écrits : la civilisation du 20^e siècle nous assaille d'une multitude de textes écrits qu'il nous faut "consommer". Nous avons besoin d'aller vite, souvent de seulement parcourir. L'acte de lire s'est trouvé notoirement transformé :

- . par la nécessité d'élaguer, de sélectionner dans l'abondance moderne des productions écrites. Procédant sans cesse à des choix, la lecture des yeux tend à devenir exploratrice.

- . en abandonnant son caractère oral, la lecture perd en même temps sa démarche intégrale (mot après mot) pour procéder à des seuls repérages, des écrémages qui suffisent à permettre d'inférer la compréhension. Le lecteur de 1986 recourt ainsi à une lecture partielle.

"Le texte, en quelque sorte, se déroule ligne à ligne devant les yeux du lecteur ; mais celui-ci ne perçoit nettement que les quelques lettres sur lesquelles son regard est fixé, et non la ligne tout entière. Et il va déplacer son regard par bonds, le long de la ligne, passant d'un point fixé à un autre point fixé. C'est donc comme s'il se contentait de prendre des "échantillons" du texte, avec lesquels il va essayer de reconstituer le texte entier."

(François BRESSON cité par Luc DECAUNES
in *Clefs pour la lecture*, p. 12)

Cette lecture qualifiée d'idéo-visuelle, dont la définition procède des travaux de Pierre RICHAUDEAU sur la lisibilité, apparaît désormais comme un acte complexe alliant la perception visuelle, la mémoire et l'intellect. D'après Édouard BERTOUY (*La lecture en grande section d'école maternelle*), cet acte mettrait en jeu :

- des mouvements oculaires par saccades s'appuyant non pas sur la lettre ni la syllabe mais sur les éléments de syntaxe : mot et groupes de mots ;

- un choix parmi les mots. Le bon lecteur ne voit pas tous les mots qu'il lit, les parties les plus redondantes du texte

ayant été éliminées, sans que celui-ci en ait conscience. Il procède à des anticipations et à des inférences à partir de certains éléments du contexte;

- à l'aide d'indices visuels, le lecteur procède à des repérages de mots;

- la mémoire à court terme conserve le souvenir des premiers mots d'une phrase afin d'en dégager, après ses derniers mots, le sens. C'est ce sens qui est transmis et conservé par notre mémoire à long terme.

Selon Gérard CHAUVEAU ("la lecture à l'école maternelle" *BREF* n° 10 p. 77) "Lire (...) c'est (...) prélever des informations dans la langue écrite pour construire directement une signification."

Bien entendu ces recherches sur la nature de l'acte de lire qui au départ se consacraient au perfectionnement de la lecture chez l'adulte allaient retentir sur l'apprentissage de la lecture à l'école, car le décalage entre la lecture adulte ainsi conçue et la manière d'apprendre devenait évident, les méthodes traditionnelles fondant essentiellement leur première technique sur le passage de l'oral à l'écrit. C'est pourquoi, en faisant abstraction pour le moment des autres évolutions (psychologie de l'enfant, redéfinition de l'apprentissage etc.), par rapport seulement à la place de la *maîtrise phonographique*, nous pouvons déterminer les prises de position psycholinguistiques suivantes :

- a) réinterprétation du passé et mise en cause totale du passage par la combinatoire phonographique (déchiffrement) pour apprendre à lire.

On s'aperçoit que les méthodes fondées sur une oralisation des formes graphiques (qu'elles soient d'ailleurs de conception alphabétique ou phonologisante) s'appuient sur un double pari :

- on aide longuement l'enfant à associer des sons et graphies, mais c'est finalement seul que l'enfant doit "effectuer le rétablissement du sens entre l'enchaînement des syllabes qui forment

le mot, et l'enchaînement de ces mots qui forment la phrase" (Lionel BELLENGER *Les méthodes de lecture* p. 66):

- on croit que l'accélération dans la juxtaposition de morceaux de mots va donner une lecture continue et compréhensive.

Or il s'avère que deux types de lecture sont mis en jeu, et qu'on pourrait bien faire l'économie du passage par le premier car il représenterait au départ un détour inutile.

(Louis LASSABLIÈRE, "Je change, tu changes, nous changeons" in " Devenir lecteur" *Recherches pédagogiques* n° 112, p. 40)

"Or, c'est sans doute un bien mauvais commencement que celui qui consiste à mettre l'enfant devant les difficultés de la combinatoire syllabique. (...) L'exercice est trop intellectuel, il mobilise l'attention au point que l'élève qui a d'abord appris à déchiffrer a le plus grand mal à prendre du recul par rapport aux mots. (...) L'enfant qui a appris la lecture "à l'envers" (comme écrit FREINET) par la phonétisation mécanique des signes, se persuade malgré lui que c'est la phonétisation qui est une conquête... C'est effectivement là une conquête, mais qui n'est pas sans grave danger : l'enfant qui est soumis à cette méthode prendra l'habitude ainsi de lire ce qu'il ne comprend pas ; il fera passer le processus de mécanisation avant la participation sensible au contenu du texte."

Ainsi détourne-t-on l'enfant de la fonction sémiotique du langage, car "le sens est dans les mots, dans la phrase. Si on les casse, si on travaille sur des fragments (to, te, ti, ta, dodo, popo), on apprend autre chose que lire, on apprend à déchiffrer" (Lionel BELLENGER op. cit p. 66)

- Ce serait la négation de la lecture comme mode de communication utilisable par l'élève.

b) inversion du problème :

on pose comme hypothèse qu'il n'y a pas de différence de nature entre les mécanismes impliqués par une lecture d'adulte et ceux auxquels l'enfant recourt en situation d'apprentissage. A partir de ce principe on va entraîner chez le jeune enfant les conduites perceptives et les comportements intellectuels constitutifs de la nouvelle définition du lire. Cela implique

- qu'on apprenne à l'enfant . à émettre des hypothèses sur le texte et les vérifier;
- . à procéder à des anticipations,

des retours en arrière, des
des prises d'indices visuels,
- qu'on lui offre les éléments considérés désormais comme essentiels : . la connaissance syntaxique nécessaire
, les repères orthographiques servant d'indices visuels dans la reconnaissance des mots.

Passées au crible de cette perspective les méthodes d'apprentissage fondées sur le seul déchiffrement paraissent empêcher l'installation des bonnes habitudes de la vraie lecture. En effet d'abord, c'est indéniable, elles détournent l'enfant du sens. Même si elles affichent cette étape comme provisoire, en fait nous verrons qu'elles plongent l'enfant dans un mécanisme formel qui l'imprègne durablement d'une ANTI-LECTURE.

"Le plus grave, c'est que l'enfant s'habitue à cet exercice stérile : il déchiffre consciencieusement mais il ne lit rien."(Louis LASSABLIÈRE op. cit p. 15)

Ces théories idéo-visuelles ont ouvert des pistes de réflexion et ont mis l'enseignant perplexe devant une *position du problème* dont il n'imaginait pas auparavant, de par la stable cohérence de la tradition, qu'elle puisse être si contradictoire. Alors qu'il s'agirait au contraire d'enraciner des modes de perception et de compréhension,

- l'oeil est attiré et dressé à fixer chaque lettre ou chaque syllabe tandis que c'est le morphème, le mot, le groupe de mots qui interviendraient.

- la capacité de lecture serait freinée par un apprentissage limité à ce qu'on peut prononcer. Or la lecture, de nature idéo-visuelle, recourrait essentiellement aux données "muettes" de l'orthographe.

"En proposant aux enfants des phrases dépourvues de marques orthographiques pertinentes, on habitue l'enfant à n'attacher aucune importance à de telles marques (...). De plus, la nécessité d'oraliser détourne son attention perceptive de ces marques qui n'interviennent généralement pas dans la prononciation (...). On ne perçoit, en fait, que ce dont on a besoin. Or les

détails les plus pertinents, dans la construction du sens d'un texte, sont le plus souvent, les détails orthographiques : "ja vais chercher des poids" : c'est dans la lettre d qu'il faut savoir repérer pour comprendre (...). L'habitude d'oraliser entraîne de ce fait une véritable "cécité orthographique" dont on peut formuler l'hypothèse qu'elle est la source essentielle des difficultés rencontrées plus tard dans ce domaine." (Evelyne CHARMEUX "Mais oui ! la méthode de lecture a de l'importance !" *Pratiques* n° 35 p. 74)

- la lenteur du débit oral amènerait l'enfant à limiter sa vitesse de lecture à celle du déchiffrement. De plus le caractère long et fastidieux de celui-ci finirait par étouffer toute motivation. Et l'enfant qui est passé par cette phase formelle risquerait de se dégoûter de ce qu'il croit être la lecture, au point de ne plus lire en dehors des moments où, à l'école, on l'obligerait à le faire.

Voilà donc exposé le cadre de réflexion de la troisième époque. En fait, si ce nouvel éclairage sur le processus d'apprentissage du lire va nous être utile pour notre deuxième partie consacrée à l'acquisition de la langue, pour revenir à notre propos de cette première partie, il faut bien reconnaître que la conception de l'orthographe y est aussi fortement liée.



I 3 LES NOUVELLES THEORIES SUR L'ORTHOGRAPHE au CARREFOUR
 du DEVELOPPEMENT de la LINGUISTIQUE et de l'EVOLUTION
 de la LECTURE.

L'orthographe française malgré ses métamorphoses diverses s'est toujours présentée comme un système à double fonctionnement,

- une certaine transposition écrite souvent complexe des phonèmes de la langue orale ; /s/ peut se graphier selon les circonstances "s", "ss", "c", "sc" etc.

- une présentation visuelle plus ou moins déformée des morphèmes dont le mot se compose : "as-soci-ation."

Lors de ces derniers siècles, la réflexion linguistique sur l'orthographe a toujours oscillé en privilégiant l'un ou l'autre de ces deux modes de structuration en fonction du plus ou moins grand attachement à l'étymologie, de l'intérêt exclusif porté au système phonologique, de l'évolution de la pensée en matière de sémiologie...

Au 20^e siècle, des années 30 aux années 70, c'est-à-dire à nos 1^{ère} et 2^e époques, la naissance puis le développement de la phonologie polarisant les esprits au point que les linguistes affirment que l'écriture n'est qu'un "code parasite" (Roman JAKOBSON *Essais de linguistique générale* p. 117) , que son unique raison d'être est de représenter la langue (orale) qui constitue à elle seule l'objet linguistique. Ce "phonocentrisme" dans la recherche linguistique depuis SAUSSURE se manifeste par une orthographe inféodée à la phonologie : on l'étudie comme un reflet plus ou moins déformant des phonèmes. Cette optique explique les nombreuses prises de position sur "l'orthographe phonétique", soucieux qu'on était de limiter la complexité dans la relation phonème-graphème. L'expérience de MARTINET "l'Alfonic" s'inscrit dans ce mouvement, ainsi que toutes les méthodes dites "phonologisantes" préoccupées par la rationalisation de la correspondance entre phonie et graphie.

Depuis ces dernières années (3e époque) on a tendance à mettre en valeur l'aspect idéographique de l'orthographe en relation avec une conception sémiologique et une réflexion sur l'énonciation. L'orthographe est considérée comme intégrée dans la situation de communication spécifique qu'est la lecture. L'écrit est directement signifiant et non plus seulement au deuxième degré : ainsi signe d'un signe sonore, il se perçoit aussi comme signe visuel direct. L'orthographe se présente comme le visage de la langue écrite ; elle permet des points de repères visuels pour les yeux du lecteur en assurant la permanence du morphème (construction des mots) et en donnant des indices de structure de la phrase (accords). Quels sont les facteurs qui ont amené à prendre plus franchement en considération ce niveau de fonctionnement idéographique ?

a) *L'histoire même de l'orthographe :*

Depuis Robert ESTIENNE le système français n'est quasiment plus phonographique. C'est lui qui a contribué à faire basculer notre système d'un pôle à l'autre, en posant comme principe que les homonymes doivent s'écrire de manière différente. La multiplication des lettres étymologiques au 16e siècle accentue progressivement le décalage oral/écrit. Ce souci de la fidélité étymologique prenait une valeur culturelle mais s'inscrivait aussi dans une visée scolaire : n'oublions pas que jusqu'au 18e siècle, l'apprentissage de la lecture se faisait par le biais de la langue latine et qu'il était de nécessité pédagogique de ne pas trop éloigner la graphie de la langue française par rapport à celle de sa langue-mère latine.

b) *évolution de la nature de l'acte de lire*

Cette saisie exploratoire et partielle de données visuelles que nous venons d'évoquer plus haut oblige à repenser le rôle de l'orthographe. Celle-ci peut donc désormais être considérée comme un moyen idéo-visuel de transcrire une masse de différences, de détails qui sont autant de traits distinctifs orientant, accélérant et approfondissant la perception de la signification qui le plus souvent compte seule dans la vie de tous les jours.

Théoriquement ces "idéo-graphèmes" font très souvent redondance, apportent peu d'information dans beaucoup de cas mais pratiquement, en fournissant au lecteur plusieurs fois la même information, on lui donne le choix de l'emplacement où il lira l'information et la possibilité de vérifier si les informations reçues sont correctes (ainsi les accords). Aussi beaucoup s'estiment-ils en droit de supposer que c'est finalement grâce à ces redondances, aux découpages et à la structuration des mots permis par l'orthographe, que nous lisons trois à dix fois plus vite que nous sommes capables de parler.

Loin d'être condamnée par la vie moderne, l'orthographe retrouve une nouvelle jeunesse, au moment où on mesure le rôle primordial que joue la lecture dans la vie de l'homme d'aujourd'hui. En effet, quotidiennement on fait appel constamment à la lecture, dans les activités de la vie pratique, alors que le commun des mortels peut passer des journées sans écrire quoi que ce soit.

"Nous touchons sans doute là à l'aspect le plus important socialement de l'écrit. En effet, la production écrite est une pratique bien moins fréquente que la lecture. Il y a bien sûr des professions où cela prend une place centrale, mais dans la vie courante les gens, et les enfants surtout, écrivent peu : du courrier de temps en temps, quelques prises de notes, la liste des courses, les formulaires administratifs...L'acte de lire constitue, par contre, une donnée fondamentale de la vie quotidienne, partout et tout le temps." (Jean Michel ADAM - Régine LEGRAND-GELBER "Une société malade de ses lecteurs" in *J' cause français, non ?* APREF, p. 79)

Or l'école devrait certainement inverser la balance, elle qui est encore presque entièrement tendue vers la conquête de l'écriture, dans la logique d'une tradition de reconnaissance générale de l'activité-lecture bien décrite par Roland BARTHES :

"Qu'est-ce que ça veut dire lecture ? ça veut dire qu'on a la charge de décoder un message qui a été codé par un autre. Mais en réalité, autant nous connaissons le sujet qui a codé le message, *autant nous connaissons mal le sujet qui le décode*+, et j'entends "sujet" au (+ souligné par nous)

sens très fort, au sens psychanalytique du terme. Il y a une disproportion énorme entre la connaissance que nous avons de l'écriture, et de la connaissance, ou plutôt la méconnaissance, que nous avons de la lecture.

Le codage de l'écriture a fait l'objet d'une science assez poussée, et cela depuis l'Antiquité, qui était en gros, la rhétorique. La rhétorique, c'est la science qui code l'émission des messages, l'écriture. Et nous n'avons rien en face, du côté de la lecture, nous n'avons aucune science, aucun art, qui corresponde à la rhétorique." (propos tenus en 1967, repris dans le livre de Luc DECAUNES *Clefs pour la linguistique*, p. 137)

Certes il s'impose de former les enfants à la communication et l'expression écrites, mais nous avons bien l'impression que l'enseignement continue à associer la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe exclusivement à ce long, lourd et difficile apprentissage de l'écriture qui monopolise le temps et les ardeurs. Est donc tout à fait insuffisante la part accordée au lire, à cet "art de la lecture" dont parle Roland BARTHES (p. 138 op. cit) et à l'étude de la langue, orientée vers la structuration des techniques de lecture. C'est dans cet esprit ancien que l'orthographe était considérée traditionnellement comme liée à un facteur d'émission (écrire) et moins de perception (lecture). En effet dans la classe on alliait orthographe et écriture : on apprenait à l'enfant à écrire sans fautes par des dictées et exercices. Considérés exclusivement de ce point de vue, l'abondance des accords (par exemple "les petits enfants mangent"), la présence de lettres muettes (par exemple "adhérer", "prix"), le doublement des consonnes (par exemple "apparafre", "beurre", "grappe") constituent une gêne et compliquent l'acte d'écriture. Et l'on se prenait à rêver à une orthographe phonétique... "L'éminent professeur Alexis PATAGOS", personnage inventé par Hervé BAZIN (*Plumons l'oiseau* 1966) exprime le mieux ce qu'à l'époque tout le monde pensait :

(p 53) "Nous affirmons qu'une écriture peut être aussi rigoureuse que l'algèbre, qu'elle ne doit, comme l'algèbre encore, comme la musique, souffrir d'aucune interprétation, que l'exception n'y est pas plus tolérable

que la fantaisie et l'impropriété, qu'aucune orthographe n'est digne de ce nom, si elle n'obéit, de la façon la plus intransigeante, à cette loi fondamentale :

écrire ce qu'on entend...

tout ce qu'on entend...

rien que ce qu'on entend !.

Ceci nous oblige, évidemment, à en acquérir les moyens, à créer un alphabet répondant à cette définition : une lettre pour chaque son, mais une seule."

(p. 78 à 80) "Depuis cinq mille ans, l'écriture cherchant à "serrer le dire" de plus près, a été successivement pictogrammme, idéogramme, syllabique, alphabétique. A l'âge du disque, du film parlant, de la radio, de la bande magnétique - écritures invisibles, en somme, simple moyen d'enregistrer, de restituer les sons - on voit poindre naturellement l'écriture phonétique."

Par contre en 1986, dans cette nouvelle perspective, sémiologique, liée à la lecture idéo-visuelle comme moyen spécifique de communication, nous sommes poussés à admettre que l'orthographe joue dans la langue écrite le même rôle que l'organisation phonologique dans la langue parlée : nous pouvons la voir comme un système soumis à des lois autonomes, propres au domaine visuel de la communication et qui permettent l'intercompréhension. Ainsi Jean PEYTARD définit-il la double "substance du signifiant", "sa forme grapho-phonique" :

"Appartient à l'ordre de l'oral tout message construit de segments phoniquement articulés (phonèmes) et auditivement perçus.

Appartient à l'ordre scriptural tout message construit de segments graphiques (graphèmes), visuellement perçus. (...) Dit autrement, oral et scriptural sont deux modes de réalisation du langage, et chacun a sa définition et son fonctionnement - spécifiques et autonomes."
(Jean PEYTARD in Roger BEAUMONT et alii *Lecture en la langue écrite et son apprentissage*, avant-propos page b)

Le linguiste russe GAK fut le premier à traiter l'orthographe comme un objet en-soi à décrire, qu'il étudia en synchronie, selon les principes du structuralisme (analyse syntagmatique et paradigmatique des lettres). Ces recherches fort précieuses au-

jourd'hui n'ont pas eu alors (en 1959-62)¹ de grand retentissement dans le monde universitaire. C'est René THIMONNIER qui éveilla l'esprit des intellectuels français sur la possibilité de trouver une cohérence dans ce qu'on considérait comme le "chaos orthographique", par *Le Système graphique du français* d'abord, 1ère édition 1967, puis le *Code orthographique et grammatical* en 1970.

"Le plus sage est de reconnaître que, si le problème est complexe, il est pourtant loin d'être insoluble. Mais il faut d'abord le poser correctement, c'est à dire commencer par établir une définition scientifique de l'orthographe (...). Notre orthographe forme un système et non une simple nomenclature plus ou moins anarchique." (René THIMONNIER *Le Système graphique du français*, 2e édition 1976, p. 100)

Mais le règne de l'incohérence fondamentale de l'orthographe battait encore son plein, puisqu'en 1969 Claire BLANCHE-BENVENISTE et André CHERVEL publiaient leur ouvrage intitulé *L'Orthographe* où ils manifestaient leur intention d'œuvrer pour le remplacement de la graphie traditionnelle par une graphie calquée sur la phonologie. Seulement leur étude très fouillée désirent faire apparaître la trop grande complexité de l'orthographe actuelle (pour convaincre le lecteur de la nécessité de la remplacer) est restée paradoxalement dans les esprits comme une mise en évidence des possibilités de structuration de l'orthographe, qui commençait progressivement et décidément à apparaître comme ouverte à la logique.

En décembre 1973, Nina CATACH publia dans la revue *Langue française* n° 20 un article fondamental qui révélait au public l'état des recherches au CNRS sur la description de l'orthographe en un système pour l'essentiel répondant à une cohérence,

1/ V.G. GAK *Fransuzskja orfografijsa* (l'orthographe française, manuel à l'usage des enseignants) 2e édition Moscou 1959, compte-rendu dans la revue *Le Français moderne* 1962, p. 212-224.

V.G. GAK "Orfografijsa v svete strukturnogo analiza" (l'orthographe française, à la lumière de l'analyse structurale, sur l'exemple du français), p. 207-221 du recueil *Problemy strukturnog lingvistikii* Moscou 1962.

mais organisé autour de plusieurs axes, d'où l'appellation de "pluri-système graphique". Ces travaux font véritablement date dans l'histoire des recherches orthographiques car ils consacrent la reconnaissance du fait linguistique graphique et ouvrent l'ère de la volonté d'*analyse scientifique rigoureuse de l'ensemble du système*. Vont s'imposer peu à peu le concept de "graphème", nettement distingué de la lettre ou de groupe de lettres, la notion d'"archigraphème" et, correspondant aux niveaux phonographique, morphologique et idéographique, les termes de "phonogrammes", de "morphogrammes" et de "logogrammes".

"Le phonogramme est un graphème qui transcrit un phonème : ex. "ain" transcrit / ɛ̃ / . Le morphogramme, prononcé ou non, est une marque écrite de genre, de nombre, de personne, etc. : ex. "s" de "viens", ou de liaison avec les dérivés : ex. "d" de "marchand". Le graphème logogrammique est un signe distinctif qui permet de lever à l'écrit une ambiguïté qui reste à l'oral : ex. l'accent soit "où" qui le distingue de "ou", le "h", le "x", et le "e" de "houx", "houe" (Claude GRUAZ in *Pratiques* n° 25 "Thèses Néso pour une rénovation", décembre 1979 p. 15 et 16)

La publication en 1979 de l'ouvrage intitulé "*L'Orthographe à l'école*" par Evelyne CHARMEUX, dans la ligne de ses travaux sur l'apprentissage de la lecture, permet de donner un éclairage nouveau sur la zone non-phonographique de l'orthographe :

(p. 38.59) "Nous avons, depuis le début de cet ouvrage, une approche résolument "naïve" de l'orthographe, c'est-à-dire aussi débarrassée que possible des a-priori habituels et de toutes les habitudes de pensée. (...) Dans cette voie, nous n'avons à aucun moment rencontré de rôle phonographique pour ces lettres et les différents signes écrits. (...) La "nécessité" de voir des correspondances entre l'écriture et la prononciation est en fait une invention de l'École (...) L'origine de cette erreur est bien connue (...) elle réside dans la confusion entre l'étude historique (le point de vue diachronique) et l'étude du fonctionnement à un moment donné (aujourd'hui par exemple) que l'on appelle le point de vue synchronique. La confusion de ces deux points de vue est responsable de toutes les illusions d'optique dont ont été victimes les études actuelles de l'orthographe - dans la mesure

où on continue à poser comme axiome de base que l'orthographe est d'abord un système de traduction des sons du langage, avant d'être autre chose. Historiquement c'est en grande partie vrai. Mais nous avons tenté une approche qui remet en question cette affirmation au niveau du fonctionnement actuel. (...) Il importe de (...) situer exactement le rôle de correspondance phonographique des lettres. Même si ce rôle a été le premier historiquement, (...) il est certain qu'aujourd'hui, ce rôle, même s'il n'a pas disparu complètement, est presque totalement recouvert par les deux autres "(rôles "grammatical" et "sémantique")

Dans *La Lecture à l'école* 1975, Evelyne CHARMEUX disait les choses encore plus nettement :

"La correspondance phon~~o~~-graphie, par laquelle on commence toujours et que l'on s'obstine à considérer comme l'essentiel de l'orthographe, n'est, de toute évidence, le premier aspect à envisager puisqu'elle n'est pas - contrairement à ce qu'on a longtemps pensé - la première étape d'identification d'un message écrit" (p. 63)

"Certes l'orthographe française n'est pas idéographique, mais on peut formuler l'hypothèse qu'aujourd'hui elle fonctionne de manière purement idéographique. Les correspondances phonographiques n'étant qu'une aide supplémentaire et une confirmation." (p. 66)

Comparons avec les dires de Nina CATACH au même moment ("Le graphème" *Pratiques* n° 25 1979, p. 27)

"Tout graphème susceptible d'avoir un correspondant /phonique est appelé phonogramme, même s'il présente d'autres caractéristiques par ailleurs. L'écriture du français est et reste fondamentalement alphabétique (signifiant forme écrite renvoyant à un signifiant forme orale), même si elle a un complément plérémiq^{ue}ue (signifiant de signifié, terminologie empruntée à HJELMSLEV). Il faut le dire et le redire, à l'heure où confondant perception synchrétique et perception synthétique, psychologie et linguistique, beaucoup parlent à son sujet d'idéographie."

(...) L'enseignement phonique et phonogrammique est ici surtout prioritaire (...) Il faudrait aller des tendances prédominantes de l'écriture (à savoir phonogrammique et morphogrammique) vers les zones marginales (logogrammique, étymologique) (p. 32).

Sur la conception du système graphique *deux positions* s'affrontent donc dans la décennie 1980. Ce nouveau débat sur la nature de l'orthographe, avec celui sur l'acte de lire et

sur son apprentissage, ouvre la troisième époque, celle que nous vivons maintenant. La divergence est de taille car elle porte sur ce qu'on doit considérer comme l'ESSENTIEL de l'orthographe :

- s'agit-il des phonogrammes de base qui constitueraient selon Nina CATCH le "noyau" du plurisystème ?

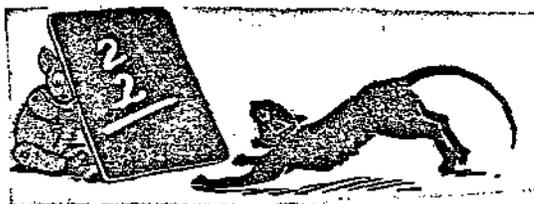
- s'agit-il de l'aspect "idéographique" ou morphosyntaxique de l'orthographe, sa propension à donner au mot et aux structures grammaticales des indices qui permettent à l'oeil de les reconnaître globalement (Evelyne CHARMEUX).

Dans la deuxième position, pour apprendre à orthographier, il s'impose de privilégier l'étude des signes visuels et de leurs divers modes pour s'adresser directement à l'oeil. En vue de conquérir l'acte de lire, essentiellement idéo-visuel donc, il faudra aider l'enfant à structurer et à mémoriser ces divers indices visuels. Par contre l'amener à la combinatoire phonographique serait prendre une fausse piste puisqu'on le détournerait ainsi de la perception des marques de fonctionnement réel du lire.

Dans la première position, l'étude de la relation phonies-graphies, à condition qu'elle soit plus rigoureuse, apparaît comme prioritaire et déterminante dans l'apprentissage non seulement de l'orthographe mais aussi dans celui de la lecture comme perception de l'orthographe image de la langue écrite. Nina CATCH ne pense pas que, pour apprendre à lire, on puisse minorer le rôle de l'acquisition des relations entre phonèmes et graphèmes. En sous-entendu règne aussi une divergence sur la nature de l'acte de lire car Nina CATCH doute sur le bien fondé des positions des "idéographistes" qui prétendent éliminer toute subvocalisation dans l'acte de lire, voire tout recours à l'aspect sonore du langage.

En somme, opposition sur l'objet *linguistique* ; mais aussi sur l'utilisation de cet ensemble linguistique dans la communication (opposition *psycholinguistique*).

Le CP, à la fois classe de l'acquisition de la lecture et classe où l'on jette les bases de l'orthographe (fondement de la première partie de cette thèse), représente un terrain de choix pour tester cette divergence. Comment se situent les méthodes par rapport à cette divergence de position ?



Lors de ce parcours diachronique, nous avons essayé de décrire à travers l'évolution des diverses philosophies en matière d'apprentissage de la lecture et à travers les mutations dans la conception linguistique de l'orthographe, *les aléas de la relation phonie-graphie*. Car c'est elle qui se trouve au coeur de notre problématique,

- . passant d'un syncrétisme à une structuration plus scientifique au service d'un certain type d'apprentissage désirant conduire au lire,

- . éliminée comme code parasitaire dans l'apprentissage du lire reconsidéré comme l'acte de lire lui-même.

Le passage de la première à la deuxième époque, puis la rupture due à une nouvelle définition du lire, nous font mettre le doigt sur un fait rajeur dans la rénovation lente du système éducatif. Pendant longtemps, malgré l'afflux des connaissances nouvelles en linguistique, on n'a pas mis en cause les valeurs traditionnelles vers lesquelles l'instituteur était censé mener les élèves. Dans un premier temps en effet, on se limitera à modifier des zones bien circonscrites (des alvéoles). Par exemple dans les années 1970, l'essor de la linguistique et notamment la syntaxe s'est confiné à de nouvelles descriptions de phrases, voire au pire à la produc-

tion de nomenclatures composites, sans aucune vision d'ensemble. Cf nomenclatures grammaticales pour l'enseignement secondaire (Circ. n° 75-250 du 22 juillet 1975), pour l'école primaire (Circ. n° 76-363 du 25 octobre 1976).

La réflexion sur la communication dans notre monde actuel d'une part, sur les finalités et grands objectifs pédagogiques d'autre part, a permis d'inverser de manière salubre le processus d'entrée dans la logique de rénovation pédagogique.

Quel enfant veut-on ? dans quel type de société ?

De quelle communication avons-nous besoin ? notamment de quelle (s) forme (s) de lecture, etc.

C'est à partir de ces interrogations fondamentales qu'on a pu réfléchir avec Jean GUION (*L'Institution orthographe*) sur ce "à quoi sert l'orthographe" et sur ce "à quoi sert l'enseignement de l'orthographe." Autrement dit, comme le montre cet auteur, les ruptures dans le passage de la première à la deuxième époque, puis de la deuxième à la troisième époque, ont été provoquées par une modification des valeurs socio-culturelles et socio-linguistiques.

Pour nous en persuader considérons l'écart entre :

. la position d'un manuel de 1945 (cité par Jean GUION)

"Qu'ils (les enfants) apprennent bien l'orthographe ! On voit bien parfois des gens peu instruits par ailleurs, être très forts en orthographe ; mais on ne voit jamais le contraire, c'est à dire des gens cultivés et de bonne éducation, faire des fautes grossières."

. et les lamentations des jurys d'agrégation actuels sur l'abondance paraît-il croissante des "fautes grossières" chez des gens pourtant "bien cultivés" ! L'article "Les Français nuls en orthographe" dans *V.S.D.* (n° 328 du 15 au 21 décembre 1983, p. 11) fait lui aussi état d'une "lettre d'un étudiant" témoignant dans le même sens.

"Voilà quelques jours, nous avons reçu une lettre d'un étudiant titulaire d'un DEUG, un diplôme que l'on obtient après deux ans d'Université. En douze lignes, il y avait cinq fautes d'orthographe et six fautes de français énormes."

Là où beaucoup ne voient (ou ne veulent voir) que la dégénérescence de l'enseignement de l'orthographe, se manifeste en profondeur une évolution des valeurs socio-linguistiques, qui ont fait passer d'un respect culturel dogmatique de l'orthographe à un sentiment de doute sur son utilité. Voici seulement quelques années qu'on lui a retrouvé un rôle déterminant dans la communication spécifique qu'est la lecture. Aussi l'enseignant actuel est-il partagé entre son respect de principe pour l'orthographe et la conviction que celle-ci constitue un fatras d'illogismes dont l'apprentissage empiète inutilement sur le précieux temps pédagogique. En fait il n'a pas encore vraiment sauté le pas pour le passage au stade numéro trois.

Toujours est-il que l'on constate, et c'est là que nous voulions finalement en venir, que le praticisme quotidien incite seulement à percevoir dans l'évolution rapide des idées linguistiques depuis vingt ans une mode succédant à une autre mode, ou le processus inexorable d'influence, avec décalage dans le temps, des universitaires sur les pédagogues, des théoriciens sur les praticiens ; alors que derrière les changements de conceptions linguistiques et pédagogiques, et encore plus nettement pour la dernière en date (deuxième et troisième époques), se manifestent des mutations profondes de valeurs morales sur l'Homme, l'Enfant, la Société, la Communication.

Pour agir sur la pensée orthographique des enseignants d'aujourd'hui, il s'impose d'abord de leur expliciter ces nouvelles données socio-linguistiques ; puis de leur montrer que l'orthographe peut être décrite scientifiquement. Depuis une quinzaine d'années, l'orthographe est née comme science linguistique, depuis une huitaine d'années, on considère l'orthographe comme un constituant de la problématique du lire mais, soyons lucide, la tâche est d'importance car en 1986 il reste encore à la faire entrer comme tels dans la pédagogie ! ...





CHAPITRE II

LES METHODES COMBINANT LES LETTRES ("ALPHABETIQUES", "SYLLABARIQUES") De 1930 à 1970, voire 1977.

Les confusions de la terminologie. La lettre. La lettre-son. La prétendue syllabe. Méconnaissance du domaine phonique.

Ce long parcours de plus de quarante ans permet de dégager l'unité de pensée quant à la conception du système graphique, cette constance dans "l'alogisme" graphique qui caractérise les méthodes pratiquant l'assemblage des lettres, celles de 1970 à peu près exactement comme celles de 1930. A titre d'entrée en matière et de premier exemple de cette pérennité, nous commencerons à apporter des précisions sur la nomenclature utilisée, dont l'approximation et la confusion se démentiront si peu au fil des ans.

II 1 Les CONFUSIONS de la TERMINOLOGIE.

Une des affirmations de base des auteurs de ces méthodes alphabétiques, c'est qu'ils prétendent partir des sons pour aller aux graphèmes. Or une étude précise relève de nombreux indices qui permettent de prouver qu'il n'en est rien. Le survol des tables de matières est à cet égard très éclairant. Nous prendrons un exemple évocateur de cette contradiction : *Tinou et Nanou* (1971 table des matières des deux livrets, p. 78 et 79, 2e L).

	son étudié	page		son étudié	lecture	page
1	notion du mot i o u a e é à à	4	4	a i groupe de pr syllabes inverses ar e i b g	il est midi...	50
		6			la girafe de nanou...	52
		8			mémé promène poto	54
		10				55
		12			héleine a dormi...	56
		14			pato jardine!	58
		16			une cabane de cubes	60
		18				62
		20				
					Révision	22		Révision	64

2	r l m p a v	24	5	en an an el es in	roucou	66
		26			poucette	67
		28				68
		30			le rêve de tinou	69
		32				70
	Révision	36				
3	s acquisition de ee = st r c acquisition de que = qui	38			le conte...	71
		40				72
		42			la voiture...	73
		44				74
		46			elle est bleue...	75
					en forêt : le lapin, le sapin	77

	son étudié	lecture	page
6	groupe pi h ch ph gue		4
		à la plage	5
			6
		ah! ce concours!...	7
			8
		le chat ou la biche?	9
			10
		l'éléphant babar	11
			12
		colorie!	13
la langue	14		
du mont-saint-michel	15		
	Révision	16	

7	x ille k z gn		18
		les invités : max, denis	19
			20
		quelle mêlée!	22
			23
		la robe rose...	24
		la magnifique espagnole	25
			26
	Révision	28	

8	groupes .....	.....	30
		Drôles de bêtes	31
	groupes pr, tr, vr, br,	.....	32
		Jeux	33
	ien	.....	34
		Le Renard et le Bouc	35
	groupes bl, d, cl, pl, gl...	.....	36
		Boucle d'or	37
	am, em	.....	38
		Boucle d'or (suite)	39
	om	.....	40
		Boucle d'or (suite)	41
		Boucle d'or (suite et fin)	42 43

10	syllabes inverses oc, ar, el, or,	.....	62
		La pierre enchantée	63
	ion, ier	.....	64
		La pierre enchantée (suite)	65
	eall, ail, ouil	.....	66
		La pierre enchantée (suite)	67
		La pierre enchantée (suite et fin)	68 69
	y	.....	70
		La paysanne et son cochon	71
	oin	.....	72
		La paysanne (suite)	73
	tion	.....	74
		La paysanne (fin)	75

son étudié	lecture	page
sans équivalents eau, au, o, er, et, é,	.....	46
	Les trois petits cochons	47
.....et	.....	48
	Les trois petits cochons (suite)	49
.....	Les trois petits cochons (suite et fin)	50
	Noiraud et Blanchet	51
groupes elle, esse, erre, ette,	.....	52
	Jeux	53
ein, ein	.....	54
	Le pinceau magique	55
es, er, ec, el, ...	.....	56
	Le pinceau magique (suite)	57
eille	.....	58
	La vieille Mireille	59
Révision		60

La modernité de la terminologie utilisée dans la préface (cf. p. 2 "l'enfant doit non seulement reconnaître les formes de graphèmes mais il doit aussi les associer aux phonèmes correspondants") n'abusera pas très longtemps l'observateur avisé.

a) S'il s'agit de *sons-voyelles* (cf. "son étudié" en tête de colonne), pourquoi se limiter à "i", "o", "u", "a", "e", "é", "è" et pourquoi reporter l'étude de "ou", "an", "on", "eu", "in", sons vocaliques eux aussi ?

- Ou alors il s'agit de "sons" et l'on ne comprend pas :
 . que 3 leçons soient consacrées à : "é", "ê", "è" alors qu'il n'y a pas d'opposition sonore entre "é" et "è" ; alors que le phonème /ɛ/ est très souvent représenté par "e" ou par d'autres graphies.

. que les oppositions /a/vs/ɑ/, /o/vs/ɔ/, /ø/vs/œ/ soient escamotées alors qu'on s'étend à l'envi sur l'opposition /e/vs/ɛ/.

. que la progression ne prenne pas en compte la fréquence des phonèmes qui inviterait à s'attacher à l'étude de /u/, de /ʊ/, avant celle de /f/ ou de /ʒ/ par exemple.

- Ou alors il faut se rendre compte que la méthode va bien plutôt du graphème au phonème et fonde sa progression sur la lettre et les différences dans la graphie (cf. "e", "ɛ", "è", "ê"). Les digrammes "ou", "an", "en", "on", "in", formés de deux lettres, considérés comme plus complexes que le graphème simple, sont donc dans cette logique reportés ultérieurement. C'est aussi pour cette raison que le graphème "oi", formé de deux lettres, est mis dans la liste des digrammes, bien qu'en fait il transcrive deux phonèmes : /wa/, et ne soit ainsi pas du tout de la même nature que les autres éléments de la liste. Par contre le graphème "oin" exprimant lui aussi deux sons s'étudiera dans la même liste que les phénomènes graphiques de trois lettres et plus, en fin de parcours.

b) la démonstration serait la même pour les prétendus *sons-consonnes* qui ne prennent pas en compte le son /ʃ/ en opposition avec /ʒ/ parce que la transcription en un digramme préjuge de sa place dans la progression : située après l'étude des lettres simples d'une part et d'autre part après la leçon sur le "h" qui ne saurait être autre chose qu'une lettre. On remarquera donc que les 3 séquences sur "h", "ch" et "ph" se succèdent du simple fait que leur graphie contient "h" et non par opposition phonique. Le principe de regroupement est tout bonnement la graphie, appelée "son". Comment parler de "sons équivalents" pour "eau", "au", "o" puisqu'il s'agit d'un même son transcrit par des graphies équivalentes ? Il est évi-

dent aussi de constater que les "sons" "oi", "eille", "ouil", "ail", "oin", "tion"... ne sont ni des phonèmes ni des graphèmes : ils sont étudiés parce qu'ils représentent une particularité graphique. Autrement dit, on procède au découpage des éléments sur des bases graphiques et non auditives bien que les unités dégagées soient appelées "sons". Or ces unités sont bâtarde le plus souvent, ni son, ni graphie. Nous reconnaissons que le souci louable d'enseigner les agencements de lettres fréquents préside à cette façon de procéder, mais il ne semble pas qu'on ait à gagner à entretenir une telle ambiguïté¹, comme nous allons essayer de le montrer par les points qui vont suivre. Mais il faudra d'abord être clair sur notre propre terminologie afin de cerner au mieux les fluctuations de la terminologie utilisée par les méthodes de lecture pendant cinquante ans.

1/ cf *Repères* n° 18 Paris INRP, janvier 1973, p. 32 à 42.



① LE PHONÈME

Avec *Au fil des mots* livret méthodologique, p. 23, tentons de le définir :

"Plusieurs personnes peuvent prononcer la même phrase de façon légèrement différente, sans que le message soit pour autant incompris. Si par exemple un jeune immigré, un vieillard, un parisien, un méridional veulent dire "le moteur est en panne", l'information sera comprise à une condition : que l'indice de déformation ne soit pas trop grand par rapport à la réalisation normale. Encore doit-on admettre que le contexte et le fait qu'on produise une phrase entière limitent les incompréhensions éventuelles. Mais si ces mêmes personnes ne prononcent qu'un seul mot (par exemple "le moteur", alors on peut comprendre "l'amateur", "le motard", ou autre chose.

Il y a donc une zone à l'intérieur de laquelle la réalisation phonétique d'un son peut ne pas compromettre la communication et une limite au-delà de laquelle le message ne sera pas compris ; cette limite correspond à la zone de réalisation d'un son. Ce franchissement d'une limite correspond au passage d'un phonème à un autre. On appelle phonème l'ensemble des sons qui assurent la même fonction."

La phonologie étudiera les différentes caractéristiques ("traits pertinents") entre phonèmes, alors que les sons en général émis dans toute leur diversité par la bouche humaine relèveront d'une étude phonétique.

Nous avons trouvé pour la première fois le terme "phonème" dans une préface de 1960 (*Méthode SCHNEIDER, La lecture et l'écriture par la méthode phonologique*). Les auteurs de la préface (M. BENEY Inspecteur de l'enseignement primaire) et l'avant-propos (M. TUBIANA Professeur à l'école nationale des langues orientales vivantes) méritent d'être signalés par le caractère d'avant-garde de leurs propos. En effet ce manuel est le seul de cette époque qui se réclame ouvertement de cette science nouvelle qu'est la phonologie...

"On sait que les phonèmes d'une langue se distinguent en s'opposant aux phonèmes les plus voisins avec lesquels ils forment ce qu'on appelle précisément des op-

positions phonologiques. L'objet de ce manuel est de passer en revue la totalité des oppositions phonologiques du français". (p. VIII)

... au point de présenter très clairement aussi la problématique de la combinatoire phonographique : (p. VII)

"L'enfant qui apprend à lire - et à écrire - doit effectuer une triple acquisition :

- a) connaissance précise du système des signes vocaux (phonèmes) qui constituent la langue parlée ;
- b) connaissance du système des signes graphiques qui constituent la langue écrite ;
- c) connaissance des correspondances entre signes vocaux et signes graphiques, puisque les deux systèmes sont indépendants l'un de l'autre."

Hélas, feuilletant les pages de ce manuel, nous découvrons combien ces belles intentions scientifiques ronflantes disparaissent en grande partie dans le mécanisme traditionnel de synthèse de lettres. A la leçon n° 1 "Tata a un dada", nous avons déjà compris ; mais c'est encore plus net à la leçon n° 26 regroupant à l'improviste "au", "ou" et "u" sur des critères graphiques. Mais où sont passées les oppositions phonologiques promises ? Après cette fausse joie sans lendemain, il faudra bien six ans avant de rencontrer de nouveau dans une autre préface notre terme de "phonème" : *La Clé des mots* 1966. Mais il sert de repoussoir puisqu'à des méthodes "phonologiques valant peut-être pour ceux qui enseignent" a été préférée une méthode de progression par lettres plus proches, prétend le préfacier, de "ceux qui apprennent."

La même année, la méthode *Je veux lire* se montre assez ouverte dans sa préface : "phonème" et "plans visuels et auditifs" y sont évoqués. Hélas le reste du manuel ne répond pas à cette ambition précoce.

La méthode *Alène et René* (1969), qui procède à une distinction systématique entre le travail auditif et le travail visuel, parle aussi de "son-voyelle" et de "lettre correspondant à ce son." (cf. préface p. 2 - cf. p. 5) :

"faire distinguer le son "u" quand on prononce ce mot, la lettre "u" quand on l'écrit."

Néanmoins la progression reste traditionnelle, fondée sur la lettre et les séquences n'évoquent pas le moins du monde l'existence du phonème.

En 1971 la méthode *Tinou et Nanou* envisage "l'association des phonèmes aux formes graphiques." Mais comme nous l'avons vu plus haut l'ensemble de la conception ne met pas concrètement en œuvre la réalité linguistique qu'est le phonème.

En 1973 après huit leçons sur les différentes lettres "a", "i", "u", "t", "o", "e", "é", "r", "s", la leçon n° 16 de la méthode *A l'aube de l'école* est commentée dans le livre du maître (page rose, intercalaire entre p. 32 et 33) à l'aide du terme de "phonie".

"Dans la leçon n° 16 nous trouvons pour la première fois une seule phonie / ϵ / traduite par deux graphies différentes : \tilde{a} , \tilde{e} ".

Le terme renvoie à l'élément sonore commun aux deux graphies à la différence des méthodes antérieures mais ne consacre toujours pas une utilisation réelle de la notion de phonème.

C'est vers 1975 que les auteurs commencent à maîtriser dans la théorie la notion de phonème (cf. *Gridt, Lapin des bois*, livret d'introduction p. 7 et 8). Des imprécisions et des confusions persistantes rendent pourtant le fichier encore peu sûr. Ce qui est appelé "analyse phonétique" recoupe très souvent de manière erronée le domaine graphique. Fiche 54.

"Chercher et écrire des mots dans lesquels on entend et on voit "an" comme dans "dimanche", puis "en" comme dans "sentier".

Fiche 17

"Reconnaître "ba" dans un jeu de pigeon vole : "bateau" (...) Eliminer les mots comme "ballon" pour des raisons d'ordre phonétique" (!)

Fiche 19

"Chercher des mots dans lesquels on entend "rou"... écarter "roue", "roux".

Il faudra attendre l'année 1977 pour que, à la faveur de la réforme *HABY*, lors du remaniement des objectifs du CP, apparaissent des méthodes d'apprentissage de la lecture distinguant nettement les aspects auditif et visuel, prenant appui sur la no-

tion de phonème. A ces méthodes de la deuxième époque nous avons attribué ici la dénomination de méthodes "phonologisantes". (voir chapitres I et III) Citons quelques exemples :
Au fil des mots (1977)

"La raison fondamentale pour laquelle nous pensons que l'apprentissage de la lecture doit être orienté de l'oral vers l'écrit et non l'inverse, comme autrefois, est que l'enfant de six ans possède oralement l'essentiel de sa langue et que ses compétences orales le conduisent à reconnaître d'abord les éléments sonores et secondairement les éléments écrits. En ce sens les premières démarches analytiques dont nous avons parlé dans la partie précédente, seront orientées vers le phonème. A partir de mots tels que "Yves" et "je lis", l'enfant découvre qu'il y a un phonème commun, en initiale dans "Yves" en finale dans "je lis" et que graphiquement ce phonème est représenté par les lettres y et i."

La méthode *Chantepages* (1977) se veut plus encore en prise directe avec la recherche linguistique puisqu'elle manifeste le désir de laisser aux maîtres le soin de tirer parti des "prononciations effectives des élèves" au lieu d'agir comme si tous les enfants de France avaient les mêmes réalisations phonétiques. Partant, la méthode est amenée à recourir au terme d'"archiphonème". (cf. guide pédagogique p. 4)

"Refusant d'imposer arbitrairement à tous les enfants les règles de prononciation standard, et prenant en considération les prononciations effectives des élèves (notamment les différentes prononciations régionales), *Chantepages* a recours aux archiphonèmes /A/, /O/, /E/, /OE/, /E/. Mais la méthode permet aux maîtres qui le désirent de faire la distinction entre les phonèmes /a/ et /ɔ/, /e/ et /ɛ/, /ē/ et /ē̃/."

Nous verrons plus loin comment nous pouvons commenter ces bonnes intentions, pour l'heure contentons-nous d'apprécier l'évolution des méthodes dans l'utilisation du terme de phonème qui laisse présager une prise de conscience de la dichotomie phonie/graphie et surtout dans l'exploitation très tardive de la réalité phonologique qui date tout de même des années 1930 avec les travaux de TROUBETZKOY, en France des années 1950-60 avec MARTINET.

② LE GRAPHEME

Née pour l'essentiel des travaux récents, en 1969 avec *L'Orthographe* de Claire BLANCHE-BENVENISTE et André CHERVEL (op. cit) et surtout à partir de 1973 avec les travaux de Nina CATCH et son équipe du CNRS (op. cit), la notion de "graphème" a beaucoup de peine à se mettre en place dans l'institution scolaire. La raison principale semble être l'idée bien ancrée que cette appellation issue du jargon linguistique n'apporte rien de plus que le mot habituel de "lettre". De la même manière, l'utilisation sans dommage apparent du terme de "son" comme synonyme de "phonème" a contribué à faire classer a priori comme entités superfétatoires les nouveaux termes en "èmes". Or les descriptions de l'orthographe citées plus haut utilisent volontairement le terme de "graphème" pour désigner "la plus petite unité de la transcription graphique d'une langue" (cf. Nina CATCH "la lettre et le graphème" *Journal des Instituteurs* n° 1 octobre 1977)

"Sera reconnu comme graphème, tout signe ou groupe de signes qui aura son correspondant dans la langue orale."

Force nous est de constater que "ch", "ou", "in" etc. en tant que transcriptions des phonèmes : /ʃ/, /u/, /ɛ̃/ sont aussi stables, autonomes et fréquents que "j", "u" etc. dans leurs transcriptions habituelles, c'est-à-dire que la lettre seule est loin de rendre pleinement compte de la réalité de la combinatoire phono graphique. Reprenons la description fondamentale présentée par Nina CATCH (*JDI* art. cit 1977) :

"Une des différences les plus grossières entre la lettre et le graphème est que le second peut soit porter un accent ou un signe auxiliaire, soit être formé de deux ou trois lettres.
- Ainsi, pour les graphèmes vocaliques (en nous tenant au code le plus restreint possible), nous avons :
 . 5 graphèmes simples : A, E, I, O, U
 . 6 graphèmes composés (ou digrammes) : EU, OU, AN, IN, ON, UN.

- pour les graphèmes consonantiques (toujours dans l'optique d'un code restreint à 33 signes)
 - . 16 graphèmes simples : P-B, T-D, C-G, F-V, S-Z, X, J, L-R, M-N
 - . 2 graphèmes composés : CH, GN
 - pour les graphèmes de semi-voyelles (nous ne mentionnerons ici que les graphèmes spécifiques)
 - . 1 graphème simple : Y
 - . 3 graphèmes composés (digrammes ou trigrammes) : IL(L), OI, OIN.
- Ainsi pour nous en tenir à l'inventaire le plus restreint possible de nos signes de base, ou "système graphique standard" nous utilisons constamment 11 graphèmes composés sur 33, soit exactement le tiers."

Un bref historique de l'entrée de ce concept de graphème dans les méthodes de lecture au CP permet en gros de discerner trois étapes.

Avant la première époque. (les vieux abécédaires)

Nous observons que c'est la liste et l'ordre alphabétiques des lettres qui orientent l'apprentissage.

Sur le syllabaire reproduit page suivante, nous observons que de très peu de digrammes sont évoqués ; sauf "ch" et "ph", mais ceux-ci ne sont pas distingués de "dh", de "lh", ni de "th" ; alors que les deux premiers ne sont pas du même type pour des raisons de fréquence d'emploi et de prononciation sans rapport avec les lettres dont ils sont composés. En ce qui concerne les graphèmes doubles comme "au", "ph", "ay", on parle de "mutations de lettres", et celles-ci sont indiquées de manière marginale en dehors du système de base composé des lettres seules. Les syllabaires de cette époque ne donnent aucune existence à une unité graphique au-delà de la lettre. La seule exception ici serait "ph", noté effectivement "ph" et sous la lettre "F". Par contre "ch", bien qu'il figure aussi sur le syllabaire, est noté comme une combinaison de la lettre C. De plus la présence de "dh" et de "lh" prouve que la stabilité, la fréquence de graphèmes composés de "consonne + h" n'ont pas été ressenties comme critères

MOYEN POUR APPRENDRE EN BREF A BIEN LIRE

tant dans les livres imprimés qu'écrits. N'est pas apprendre à l'écrit

Après qu'on aura appris à connaître les lettres de l'alphabet, et de savoir si l'on apprend les syllabes, puis après les mots composés par syllabes séparées, et en attendant les mots d'écratures, il se en doit apprendre à écrire, après avoir appris à former le commencement des deux alphabets d'écriture de chacun des deux côtés avec la plume convenu en la présente feuille en ces deux lignes & plusieurs exemples.



Alphabet Imprimé	a	b	c	d	e	f	g	h	i	l	m	n	o	p	q	r	s	t	v	x	y	z
Alphabet Ecrit	A	B	C	D	E	F	G	H	I	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	V	X	Y	Z
Alphabet Ecrit	a	b	c	d	e	f	g	h	i	l	m	n	o	p	q	r	s	t	v	x	y	z

Il faut pour s'en servir pour apprendre à lire

SILLABES & Mots composez par syllabes separees

A a. e. i. o. u	a. ma. reu. sou. l'au.	e. ter. ni. te. cur. tite.	u. ni. tous. mou. tins.	o. pe. ni. ou. quation.	u. ni. her. tel. le. f. in. ni. ces.
B ba. be. bi. bo. bu	bu. ni. le. sa. ba. il.	bu. ni. di. on. fon. dation.	bu. ni. te. que. fon. dation.	bu. ni. te. que. fon. dation.	bu. ni. te. que. fon. dation.
C ca. ce. ci. co. cu	a. de. que. que. que. que.	re. re. mo. que. que. que. que.	u. ni. del. le. que. que. que. que.	co. que. le. que. que. que. que.	cu. ni. de. le. que. que. que. que.
Q que. que. qu. quo. qui	que. que. qu. quo. qui.	que. que. qu. quo. qui.	que. que. qu. quo. qui.	que. que. qu. quo. qui.	que. que. qu. quo. qui.
C ca. ce. ci. co. cu	ca. ce. ci. co. cu.	ca. ce. ci. co. cu.	ca. ce. ci. co. cu.	ca. ce. ci. co. cu.	ca. ce. ci. co. cu.
S sa. se. si. so. su	sa. se. si. so. su.	sa. se. si. so. su.	sa. se. si. so. su.	sa. se. si. so. su.	sa. se. si. so. su.
C cha. che. chu. cho. chu	cha. che. chu. cho. chu.	cha. che. chu. cho. chu.	cha. che. chu. cho. chu.	cha. che. chu. cho. chu.	cha. che. chu. cho. chu.
D da. de. di. do. du	da. de. di. do. du.	da. de. di. do. du.	da. de. di. do. du.	da. de. di. do. du.	da. de. di. do. du.
F fa. fe. fi. fo. fu	fa. fe. fi. fo. fu.	fa. fe. fi. fo. fu.	fa. fe. fi. fo. fu.	fa. fe. fi. fo. fu.	fa. fe. fi. fo. fu.
G ga. ge. gi. go. gu	ga. ge. gi. go. gu.	ga. ge. gi. go. gu.	ga. ge. gi. go. gu.	ga. ge. gi. go. gu.	ga. ge. gi. go. gu.
I ia. ie. il. io. iu	ia. ie. il. io. iu.	ia. ie. il. io. iu.	ia. ie. il. io. iu.	ia. ie. il. io. iu.	ia. ie. il. io. iu.
Y ya. ye. yi. yo. yu	ya. ye. yi. yo. yu.	ya. ye. yi. yo. yu.	ya. ye. yi. yo. yu.	ya. ye. yi. yo. yu.	ya. ye. yi. yo. yu.
H ha. he. hi. ho. hu	ha. he. hi. ho. hu.	ha. he. hi. ho. hu.	ha. he. hi. ho. hu.	ha. he. hi. ho. hu.	ha. he. hi. ho. hu.
L la. le. li. lo. lu	la. le. li. lo. lu.	la. le. li. lo. lu.	la. le. li. lo. lu.	la. le. li. lo. lu.	la. le. li. lo. lu.
M ma. me. mi. mo. mu	ma. me. mi. mo. mu.	ma. me. mi. mo. mu.	ma. me. mi. mo. mu.	ma. me. mi. mo. mu.	ma. me. mi. mo. mu.
N na. ne. ni. no. nu	na. ne. ni. no. nu.	na. ne. ni. no. nu.	na. ne. ni. no. nu.	na. ne. ni. no. nu.	na. ne. ni. no. nu.
P pa. pe. pi. po. pu	pa. pe. pi. po. pu.	pa. pe. pi. po. pu.	pa. pe. pi. po. pu.	pa. pe. pi. po. pu.	pa. pe. pi. po. pu.
R ra. re. ri. ro. ru	ra. re. ri. ro. ru.	ra. re. ri. ro. ru.	ra. re. ri. ro. ru.	ra. re. ri. ro. ru.	ra. re. ri. ro. ru.
T ta. te. ti. to. tu	ta. te. ti. to. tu.	ta. te. ti. to. tu.	ta. te. ti. to. tu.	ta. te. ti. to. tu.	ta. te. ti. to. tu.
V va. ve. vi. vo. vu	va. ve. vi. vo. vu.	va. ve. vi. vo. vu.	va. ve. vi. vo. vu.	va. ve. vi. vo. vu.	va. ve. vi. vo. vu.
X xa. xe. xi. xo. xu	xa. xe. xi. xo. xu.	xa. xe. xi. xo. xu.	xa. xe. xi. xo. xu.	xa. xe. xi. xo. xu.	xa. xe. xi. xo. xu.
Z za. ze. zi. zo. zu	za. ze. zi. zo. zu.	za. ze. zi. zo. zu.	za. ze. zi. zo. zu.	za. ze. zi. zo. zu.	za. ze. zi. zo. zu.

Par Alexandre Fran
Avec privilege du Roy

Syllabaire du 18e siècle reproduit dans l'Education n° 339 du 12 janvier 1978, p. 32.

déterminants et que finalement la simple combinatoire plus ou moins théorique suffit à donner existence à ces séries.

Première époque (les méthodes de lecture dans la conception datant de 1930).

Le métalangage des manuels commence à éprouver le besoin d'un terme spécifique pour des séries graphiques comme "ou", "oi", "ch" dont on tend peu à peu à ressentir la spécificité.

Acquisitions globales	lettres	sons	pages
papa et maman.....	a		9
nicolas-véronique.....	o		10
poupouf-tino.....	i		11
le-la-de-caresse-aime.....	e	ai.....	12
bu-du-lait.....	u		14
voici-poupée-sa.....	p		16
elle est jolie.....	l		18
jacqueline-petite amie-c'est.....	m		20
il joue-avec-voiture-pour.....	t		22
cache-ses-dans-ou.....	n	ou.....	24
je sais lire.....	les.....		26
porte-robe d'été-fleurie-oh !.....	r	é.....	28
dimanche-bijou-sur-bat des mains.....	b		30
dominique coiffe-cheveux-baiser.....	d	au er=é.....	32
lève-tête-voile-vite-son.....	v	é-é.....	34
va-l-en-dérange-fille-reste-fille.....	f		36
je sais lire.....			38
baisse-déchiré-culotte-gros-trou.....	s		40
table-je pensais-encore-bon-être.....	j	en=an.....	42
zoo-perrain-jour-girafe-long-cou.....	g	gi-ge-gen on che-cha.....	44
quatre-vient-naître-très-mignon-pourquoi.....	q	tre-ira.....	46
suzanne-s'appelle-zoé-buffet-peut-heureux.....	z	eu elle.....	48
je sais lire.....		ble-bla ez=é.....	50
choix-hésite-rose-grise-choisira.....	h	oi.....	52
cousine-thérèse-surprise-dispose.....		s=z.....	54
beau-gâteau-cadeau.....		eau ge-gu-go.....	56
ce matin-coussin-malin-coquin.....	c	in ce-ci ca-co.....	58
gué-faisant-longue-muguet-propose.....		pre-pra gue-gué gra-gré.....	60
je sais lire.....			62

Belin (table des matières)

Ainsi, après les chapitres consacrés aux "lettres", la progression prévoit l'étude de ce que les auteurs appellent "sons" : à savoir les autres éléments graphiques de plus d'une lettre ou simplement pourvus d'un diacritique.

On rencontre également, dans certaines préfaces, le vocabulaire "signe" dont la signification large permet d'inclure des éléments graphiques plus composites que la simple lettre. Ainsi *Clair Matin* au verso de la couverture :

"(...) deux pages d'étude où sont rassemblés les signes et les sons étudiés (...)", provoquer des remarques précises (longueur du mot, jambages, répétitions des signes : lettres ou accents."

La méthode *Schneider* (1960) évoque dans sa préface en avance sur son temps "les différentes ortho-graphies du même son". Mais le reste du livret n'exploite pas vraiment cette idée prémonitrice.

Nounourse et ses amis (1964) est la première à marquer un début de cohérence dans l'étude des mères "graphies" d'un même phonème (terme déjà utilisé dans la préface).

Bien que la lettre règne toujours, il apparaît dans les préfaces du début des années 1970 l'appellation de "graphème". Cependant, d'une part la notion n'est pas toujours mise en place d'une manière cohérente dans les ouvrages et d'autre part il semble bien qu'elle ne s'explique que par le simple parallélisme de terminologie avec "phonème", formant en quelque sorte un couple lexical. (*Tinou et Nanou* 1971, p. 2) :

"Les phonèmes associés à leurs graphèmes sont identifiés par un jeu de flèches."

En effet en cas d'une utilisation de l'un sans l'autre, nous retrouverons "son" (voir table des matières photocopiée) et "lettre" (cf. p. 77 2e L) :

"le tréma se place aussi sur d'autres lettres."

En 1969, malgré une progression traditionnelle, la méthode *Aline et René* utilise à peu près la définition actuelle du graphème dans sa préface au 2e livret p. 2 :

"le groupe de lettres (ou la lettre) correspond au son".

La méthode *Rémi et Colette* (1ère édition 1951) dans sa préface évoque elle aussi, et marginalement au détour d'une ligne, cette même définition qui restera pourtant encore quelques années sans lendemain.

Deuxième époque (1977) Vers une prise en compte de la polygraphie caractéristique de l'orthographe française : les méthodes à départ phonologique.

Celle qui fit longtemps cavalier seul en France, héritée d'expériences canadiennes d'apprentissage de la lecture, la méthode *Le Sablier*, éditée chez Hatier à partir de 1974, s'est rendue célèbre par ses inventaires des "graphies" d'un même phonème. Comme nous le verrons plus loin, le terme de "graphies" employé au pluriel, désormais répandu grâce à cette méthode, marque certes le début de l'étude systématique des rapports phonie/graphie. Mais la méthode englobe pêle-mêle dans ses "garde-robe" des "costumes" (pour reprendre la terminologie pédagogique du *Sablier*) de natures différentes auxquels il manque un sérieux tri, quelques rangements et classements pour renvoyer aux graphèmes de base constitutifs du noyau phonographique de l'orthographe française.

Après celle de *Gridi* en 1975, les éditions qui apparaissent sur le marché scolaire en 1977 présentent une maîtrise satisfaisante de la notion de graphème, comme en atteste la progression du second livret de *Corinne, Jérôme et Frite* (livret méthodologique p. 21).

Maintenant il est intéressant de relever la gymnastique verbale dont ces méthodes semblent faire preuve pour éviter, on ne sait pourquoi, l'emploi du terme de "graphème."

Avant 1970, on parlait de "sons" ou de "groupes de lettres" ; après 1977, malgré l'évolution linguistique indubitable, on parle toujours de "sons" pour digrammes (cf. *Pas à pas* 1977) et la plupart du temps on recourt encore à l'expression "groupe de lettres."

Un coup d'œil sur les Instructions Officielles du Ministère de l'Éducation Nationale permet de sentir l'ambiguïté de cette dernière appellation, si elle ne se confronte pas avec celle de graphème. La circulaire sur l'enseignement de l'orthographe

de juin 1977 (op. cit.) évoque au I § 212 :

"les différentes valeurs phonologiques d'une même lettre ou d'un même groupe de lettres."

Cette "polyvalence phonologique", dont fait état également le *Contenu de formation du cycle élémentaire* en 1978, justifie l'expression "combinaison (ou groupe) de lettres" dans la mesure où on porte son regard sur la succession A + N par exemple sans se soucier si elle représente un graphème ("vantail") ou non ("vanner"). Soit.

Or d'une part, s'il est certes utile de savoir que la succession des lettres E + N peut prendre des valeurs phoniques différentes, il semble au moins aussi utile d'apprendre à reconnaître dans des successions graphiques la présence ou l'absence du graphème "EN". Ainsi "enfant", "agenda", "vient" contiennent ce graphème, mais non pas "spécimen", "ennemi", "renne", "lisent".

De la même façon il est important de connaître les raisons pour lesquelles "SH" peut être considéré comme un graphème dans "shampooing" mais ne saurait l'être dans "déshabiller." L'absence de la notion de graphème exclut également que soit visé l'essentiel de la polyvalence phonique : à savoir mettre sur le même plan, celle d'un graphème simple (lettre) et celle d'un graphème double comme le graphème "EN" : /ã/ ou /ẽ/ (vent, vient) ; le graphème "CH" : /ʃ/ ou /K/ (cheval, archaïque).

Or d'autre part, en refusant l'emploi du terme "graphème" ces textes entretiennent la confusion. En effet en I § 211 la circulaire sur l'enseignement de l'orthographe ayant besoin de la notion de graphème utilise le terme de "graphie" :

"Les graphies les plus fréquentes d'un même phonème"
Mais ce même terme de "graphies" dans le fascicule CP 1977 semble avoir un contenu de sens différents, équivalant à "lettres et combinaison de lettres" :

"reconnaître (...) des graphies identiques correspondant à des sons différents."

C'est dire finalement qu'en escamotant toute approche graphématique, les Instructions Officielles perpétuent les nombreuses approximations et confusions dont nous allons maintenant ouvrir ici l'étude plus précise.



II 2 La LETTRE.

Afin de rendre sensible la confusion entre l'auditif et le visuel et les nombreuses imprécisions qui règnent sur les premiers apprentissages de la langue écrite à l'école élémentaire, nous allons procéder par exemples concrets pris dans quelques "bonnes pages" de manuels. L'ambiguïté de la terminologie que nous avons soulignée dans les lignes précédentes a bien sûr pour pendant l'imprécision complète des points de vue jusque vers 1975-1977.

LETTRE OU SON ?

La mise en évidence de l'importance de l'oral et de l'aspect auditif a eu pour conséquence dans la majorité des classes de CP l'utilisation du terme de "son" à la place de "lettre" dans la progression des leçons, alors que la méthode restait fondée sur l'assemblage de lettres. Nous avons relevé les équivoques que suscite cette pseudo-rénovation, en analysant la table des matières de *Tinou et Nanou*. En classe ce mélange des points de vue provoque constamment un chassé-croisé dont la règle du jeu n'est pas fournie à l'enfant. Par exemple, technique fréquente :

alors que la séquence porte sur le "son" à étudier grâce aux mots de "papa", "pato", "nanou" - ce qui suppose implicitement qu'au son / a/ corresponde la lettre "a" - voilà que l'exercice d'application demande aux enfants de souligner les "a" d'un petit texte qui comporte des termes comme "maman", "maison", "auto". Sans mot dire, on a donc fait passer l'enfant d'une optique à l'autre.

Cette tendance est fortement en place, au point que les méthodes anciennes, qui intitulaient leurs différentes séquences en fonction de la lettre étudiée, sont reprises par les enseignants avec la dénomination de "son" sans que rien de

l'ouvrage n'ait été modifié. Au mieux aboutit-on à une distinction occasionnelle entre ce qui s'entend et ce qui s'écrit, mais plaquée sur une conception générale fondée sur la lettre, par exemple : *Aline et René* p.4.



irène

i

i

irène

i



michel

1. image - marie - minet
2. image - marie - minet
3. litre - biberon - odile
4. radis - pie - farine
5. denis - tigre - cerise



canari



souris



pipe



livre



tulipe



DIFFÉRENTES PARTIES DE LA LEÇON

1. Présenter le mot *ici* (irène) ; faire distinguer le son i quand on prononce ce mot ; la lettre i quand on l'écrit. — Écriture de la lettre i.
2. Faire isoler le son i dans chacun des autres mots illustrés dans le livre ; faire reconnaître la lettre i sans le mot écrit.
3. Reconnaître le son i et la lettre i dans chacun des mots des leçons 1 à 5.
4. Faire trouver par les élèves d'autres prénoms et d'autres noms où l'on entend i ; faire motiver la lettre i dans ces mots écrits.

Toutes précisions sur le leçon sont données dans les Notes pédagogiques *Aline et René* p. 9 et 10.

ÉCRITURE SUR LE CARNET

Voir la fiche pédagogique p. 7 et le carnet d'écriture *Aline et René* n° 1 correspondant au premier livret de lecture.

Les auteurs demandent bien que le "son i" et "lettre i" soient distingués, mais rien dans le reste du manuel ne permettra de prendre en compte "i" + graphème muet : "ie" de "marie", "pie" (p. 5), "julie", "lucie", ni "is" de "radis", "denis", "souris", ni "il" de "fusil" (p. 5) ; rien n'est dit sur la lettre "i" sans rapport avec la prononciation "i", alors que dès la page 5 apparaît le terme de "voiture".

Une autre page de manuel : l'étude du "e" : *Poucet* p. 9

une route passe dans la forêt.
une route passe dans la forêt.

une route
une route



une route
une route

Poucet passe dans la forêt.
la route passe dans la forêt.
l'écureuil passe dans la maison.
son ami est dans la forêt.
la maison et la route

Poucet
l'écureuil
son ami
la maison
la forêt
une route
passé
son
la - dans
et - est

une route	e	e	e
une route	t	t	t

e-i-o-i-o-e-o-e-i
e-i-e-i-e-e-o-e-i

Son ou graphie ? D'un point de vue comme de l'autre il y a des incohérences :

1) S'il s'agit d'un son :
on ne peut prétendre le dégager à partir de mots où il n'existe pas : "une", "route", "passe". Il est en effet remarquable que dans cette page il n'existe aucun terme qui puisse renvoyer à un éventuel son/ə/. Alors que pour "i" on pouvait encore croire à une étude à la fois graphique et phonique, ici ce n'est même plus possible.

2) S'il s'agit de la lettre "e" :
non prononcée en tant que telle, elle sert de graphie à un nombre important d'autres phonèmes, très souvent en finale de mot "une", "route", "passe" (cf. *Poucet*).

Luc et Caroline (p. 5)

5 pelote est devant la fenêtre.

pelote devant

pe e de e

fenêtre
fe e

e a o i e u e e a o i e u e
pelote - devant - la fenêtre - près de - est -
avec - passe - caroline - joue - mare - âne.

Elément d'un graphème complexe (digramme ou trigramme) dont la prononciation est sans rapport avec /ə /
eu, /œ/ dans "écureuil" (*Poucet*) "feuille" (dans *Tinou et Nanou* p. 14 consacrée à "e").

/ɛ / = "et", "est", "avec" (*Luc et Caroline*), "Daniel", "fermé" (dans la leçon n° 3 consacrée à "e" de *Daniel et Valérie*).

/ɑ̃ / = "en" (*Tinou et Nanou*)

Faute de spécifier de quoi on parle, on passe à côté de la réalité graphique et de la réalité phonique : si "e" est considéré comme un son, on ne peut le dégager que là où il est entendu ; s'il est considéré comme graphie, il faut envisager de quels sons il est la graphie. Or ici son et graphie sont considérés comme homogènes, et partant confondus.

Reprenons plus en profondeur ce problème du "e", car il est symptomatique de la confusion régnante, mais aussi parce qu'il permet de déceler les principes fondant le système sous-jacent à l'apprentissage traditionnel de la combinatoire phonographique. Comment une optique claire envisagerait-elle ce phénomène ?

a) Initiation à l'archiphonème /œ/ et à ses variantes : /œ/, /ø /, et /ə./ dans la mesure où le dernier tend à se confondre avec un /œ/ bref.

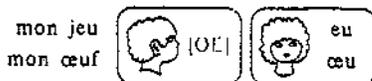
Chantepages (p. 50 et 51)

treizième leçon [OE][ə]

Encore un tout pétit peu,

je n'ai pas fini mon jeu.

Mon œuf est tout neuf.



Cela suppose tout d'abord que les mots choisis pour observer le phonème /ə/ présentent d'une manière nette ce phénomène. Selon LEON (cité par Héléne HUOT "Phonétique et enseignement du français langue maternelle" in *Langue française* n° 19 décembre 1973 p. 52 à 89) nous avons cette distribution :

1) en syllabe initiale de certains mots ou groupes rythmiques, peut toujours être prononcée : "beser", "pelote", "je veux" ;

2) en syllabe intérieure d'un groupe rythmique : prononcée si précédée de plus d'une consonne prononcée : "par le train" ;

3) en syllabe finale d'un groupe rythmique : jamais prononcée (sauf s'il porte l'accent) "prends-le" vs "branle". C'est-à-dire, si nous reprenons la classification de Nina CATACH qui porte au niveau du mot (voir *JDI* n° 5 février 78), nous pourrions distinguer

a) un "e" qui tend à être toujours prononcé
- souvent dans la première syllabe des mots : "demander", "ressortir" ou dans les monosyllabes accentués ou non : "je", "prends-le" ;

- après les groupes de consonnes en général : "liste", "texte", bien qu'il y ait là certaines fluctuations et notamment après les groupes : consonne + liquide : "crever", "brevet" ;

b) un "e" instable, dit "caduc" :

"voulant dire dans la réalité qu'il peut tomber dans certaines conditions, mais aussi reparaître dans des conditions de distribution pratiquement identiques, selon une multitude de facteurs linguistiques, mais aussi psycho-sociaux sur lesquels nous n'allons pas nous étendre ici (variantes régionales et individuelles, contexte, situation, rythme, débit etc.)"

C'est pourquoi au CP la séquence sur "e", dans la mesure où elle évoque l'aspect auditif, devra tabler principalement sur des termes du premier type : ainsi à la p. 51 de *Chantepages* trouverait-on :

- "je", "regarde", "repose", "dehors", "devant", "fenêtre", "que", "demande", "(ne)", "se" ;
- "vendredi", "regarde la télévision" (?)

Les "e" non prononcés ont une proportion admissible :

"encore", "Yves", "passe", "repasse", "fenêtre", "demande", "regarde"

et surtout ils ne représentent pas le support de la séquence.

Il n'en est pas de même pour onze méthodes synthétiques, anciennes pour certaines, récentes pour quelques unes, en tout cas toujours utilisées actuellement. Un inventaire de tous les termes utilisés dans le but d'évoquer "e" met en évidence 40 mots où "e" ne s'entend pas en règle générale sur les 60 mots utilisés, dont 4 où il ne s'entend jamais (c'est-à-dire après voyelle : "joue", "Valérie", "poupée", "pie") soit 66% ; et 20 mots seulement où il est fréquent qu'il s'entende (en première syllabe, ou en syllabe intérieure) soit 33%. Seule une douzième méthode, *Aline et René* 1969, utilise dans sa séquence une majorité de termes avec "e" susceptibles de vraiment se prononcer, 9 en syllabe initiale, 4 sur 6 en syllabe finale.

Aline et René p. 8



b) *Fonction diacritique de la lettre "e" en finale de mot* :
 signe graphique servant à faire prononcer la consonne précédente (Nina CATACH JDI n° 5 février 1978)

"C'est la règle générale en français, règle d'extension extraordinaire. La consonne finale prononcée est (toujours) suivie de "e". C'est vrai pratiquement - dans tous les cas pour les finales 'be', 'de', 'ge', 'gue', 'che', 'ille', 'me', 're', 'gne', 'se', 've', 'xe'

- ainsi que tous les groupes de consonne + liquide :
 'bre', 'dre', 'blé', 'cle'
 - et la plupart des groupes de consonnes (sauf "ct" et quelques autres)

Et ce, quelle que soit la nature du mot considéré (nom, adjectif, verbe, mot invariable etc.), c'est pourquoi nous conseillons de considérer le groupe : consonne + e comme le GRAPHEME NORMAL de la consonne à la finale.

La situation est moins nette pour les consonnes 'c', 't', 'f', 'l' et surtout 'r' (qui couvre 50% des cas de ce genre), consonnes qui ne sont pas nécessairement suivies de 'e'.

Exceptions à la règle consonne + e à la finale
 . emprunts et mots récents : "gaz", "hamac"
 . monosyllabes : "mat", "net", "but"..."

On peut s'étonner qu'une telle loi de fonctionnement du système graphique ne soit pas mise en place dans les premiers temps d'apprentissage de la langue écrite que représente le CP.

Que se passe-t-il exactement ? Les manuels considèrent le "pe" de "pipe" comme une syllabe au même titre que "pa", "po", "pu" etc. et partant ne traitent pas le phénomène comme spécifique et celui-ci se trouve proprement éludé. Nous verrons ce problème lors de notre examen de la syllabe. Dès à présent l'insatisfaction du lecteur se déclare avec force dans deux situations :

Quand le manuel accumule les consonnes finales à problème, alors qu'il ne s'est pas résolu à traiter de front la position sonore finale pour la consonne étudiée : par exemple *Mico* propose p. 20

"dorlote", "carotte", "tricote", "culotte", "pelote",
p. 26 "pilote", p. 30 "trotte", p. 36 "gralotte", p. 38
"notes", p. 42 "frotte" p. 58 "chuchote".

Ajoutons encore :

"ôte", "menotte", "bouillotte" (*A l'aube de l'école*)
"gigote", "compote"...

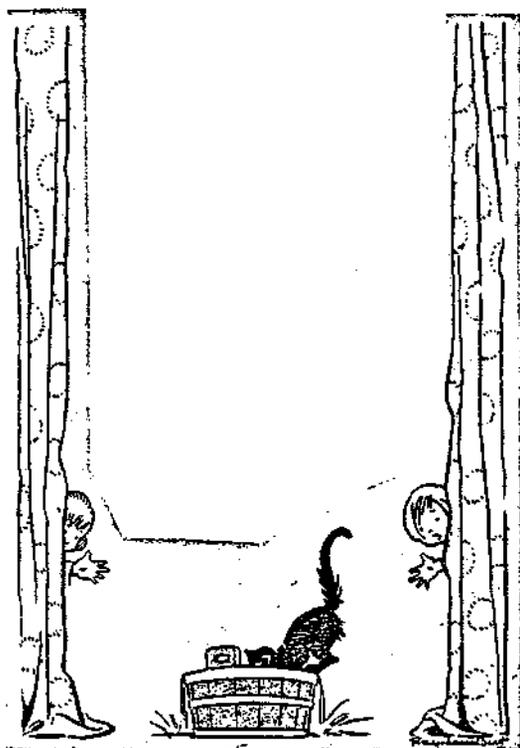
Les chapitres consacrés aux prétendues "syllabes inverses" du type : voyelle + consonne, qui proposent en exemples des termes présentant cette "syllabe inverse" en finale. Cet afflux de mots, pourtant marginaux dans le système, donne l'impression qu'ils en constituent la norme : "as", "os", "iris", "vis" dans *Mico* par exemple, mais que faire de "radis" et "repos" utilisés dans les mêmes pages ?

"al", "el", "il", "ol", "oul", "ul" vus dans une classe en 1979 en finale de mots à l'aide d'"animal", "sol" etc. mais rien n'était dit sur "balle", "belle", "fragile", "poule", "pilule". De plus existe-t-il vraiment des mots terminés par "oul" ? Nos investigations nous prouvent que non, sauf peut-être "maboul". En tout état de cause, l'institutrice a agi comme s'ils existaient !

Finalement, en escarotant le problème graphique de la consonne prononcée en finale, les méthodes mettent implicitement sur le même plan :

. les graphèmes qui ne peuvent pas se trouver en finale absolue "v" par exemple, "j", même accompagné de "e" ;

- . ceux qui hésitent entre deux ou trois possibilités "canif", "girafe", "étouffe" - "bac"/"vaque" - "pur"/"pure" - "vil"/"utile"/"tranquille"
- . ceux qui s'accompagnent toujours d'un "e" en finale, indice visuel de leur prononciation.¹



¹/ Le manuel *Chat, chat, chats* (1970) poussé par cette logique simplificatrice propose une orthographe réformée qu'il met en pratique sur les noms propres : p. 26 - 2e L "Le lézard kisfofil" ; p. 45 - 2e L "le héron ossurpatt" ; p. 49 - 2e L "le canari sidélika" ; p. 50 - 2e L "le tigre trékalin", "le moineau toutanbek" ; p. 55 - 2e L "le boa ramposol", "la girafe finéfrèle".

II 3 La LETTRE-SON.



Les méthodes étudiées ici sont fondées sur le postulat qu'il existe un rapport biunivoque entre élément phonique et graphique, traitant l'orthographe française comme un code de transcription phonétique. Ce qu'on appelle ici la "lettre", ailleurs le "son", représente en fait une entité artificielle créée ad hoc, que nous pourrions dénommer la "lettre-son". Il s'agit en effet avant tout d'une lettre, mais qui s'étudie seulement à travers l'unique valeur phonique qu'elle est censée exprimer. Ainsi les séquences que les "lettres-sons" : "a", "i", "o", "u" ; "b", "p", "t" ; "d", "f", "v", "l", "r", "m", "n", respectent-elles ce principe comme nous l'avons vu plus haut par quelques exemples. Seulement la séquence sur "e" se révèle très instructive à cet égard car il arrive la plupart du temps que cette fameuse correspondance "lettre-son" n'existe pas dans les conditions habituelles de l'énonciation. cf. *Poucet* (p. 9) : "une route passe dans la forêt". Plusieurs autres pierres d'achoppement apparaissent au fil des pages, qui nous prouvent que ce postulat à motifs pédagogiques ne peut être tenu, pour la simple raison qu'il n'est pas conforme à la réalité graphique de la langue.

① PREMIÈRE CONTRADICTION.

Dans une même leçon où est présentée une "lettre-son" nouvelle, par exemple "i" lettre correspondant à un son précis /i/, se trouvent des mots, acquis globalement ou non, contenant la lettre "i" avec une valeur autre. Cette distorsion est monnaie courante dans les méthodes étudiées. Alors que nous pouvions penser que le manuel éviterait, dans la page où est présentée une lettre pour la première fois, d'introduire la même lettre avec une valeur différente, nous remarquons qu'il n'en est rien.

Un exemple *Poucet* (leçon sur "i") : "maison", "écureuil", contre un seul mot exploitable "ami". Leçon sur "o" : "maison", "poucet", "son" contre un seul mot exploitable : "forêt". Leçon sur "u" : "écureuil", "poucet", "route" contre un seul mot exploitable : "écureuil".

Toutes les méthodes fondées sur l'unité graphique que nous avons appelée "lettre-son" souscrivent peu ou prou à cette contradiction :

- d'un côté elles présentent comme allant de soi, leçon après leçon, des éléments phonographiques biunivoques ;
- d'un autre côté elles émaillent les textes d'appui de ces mêmes leçons de nombreux termes contenant la lettre mise en exergue de la leçon mais évoquant une valeur phonique différente ("i" dans "pied") ou appartenant à un graphème complexe ("oi" dans "voiture") surtout sans qu'explicitement il n'ait jamais été tenu compte de ce phénomène.

Le phénomène est évident pour les graphèmes "o" et "eu" qui sont présentés par les manuels sans tenir compte qu'ils transcrivent chacun deux sons différents cf. *Daniel et Valérie* (p. 6) : "bobi trotte". On ne distingue pas le "o" fermé de "bobi" du "o" ouvert de "trotte" (p. 62).

Daniel et Valérie (p. 62)

Daniel et Valérie sont heureux.

daniel et valérie sont heureux.

heureux heu heu eu eu
 reu reu

eu un jeu - du feu - des cheveux -
 bleu - un peu - jeudi - deux - un
 creux - malheureux

œ un nœud - des œufs

16 mots sont pourvus du son /ø/ contre 3 mots avec /œ/ : "neuve", "œuf", "bœuf", dont curieusement aucun ne figure dans la

liste d'appui pour l'étude du phénomène. L'opposition "des œufs" /ø/ vs "un œuf" /œ/ est également escarotée alors que les deux termes figurent dans cette leçon. Comme on part de la graphie, on reste fixé sur l'identité graphique et on oublie la réalité sonore. Une autre explication s'impose dans la logique de ce système : dans "trotte" on montre deux syllabes (tro + tte) et de ce fait on transforme en syllabe ouverte /tRo/ une syllabe qui est fermée par la consonne /t/ : /tRøt/.

② DEUXIÈME PIERRE D'ACHOPPEMENT ; LE "H".

Le système sous-jacent aux méthodes alphabétiques étant fondé sur la correspondance lettre-son, l'étude de la lettre "h", tout comme celle de la lettre "e", est particulièrement intéressante pour mettre l'index sur un dysfonctionnement de la logique postulée.

Tinou et Nanou (p. 6 - 2e L)

à coups de balle,
les enfants ont démolì le château.
hélène décide d'écrire son nom :

h	é	l	è	n	e
---	---	---	---	---	---

« il y a une lettre qui ne se lit pas.
devine laquelle, tinou!

— c'est h. tu peux la couper à la
hache, elle ne se lit pas. »

Après un premier livret qui avait accoutumé l'enfant au réflexe que toute lettre se prononce d'une part et d'une seule façon d'autre part, voici que la leçon sur le "h" bouleverse l'ordre établi. Ceci explique l'insistance sur cette "lettre qui ne se lit pas", phénomène qui apparaît comme extraordinai-

re, alors que dans ce carton nous pouvons relever au moins 10 occurrences de lettres muettes ! y compris le "e" final d'Hélène. Nous ne nous étonnerons pourtant pas, si nous savons la réticence des méthodes de ce type à aborder les graphèmes muets en tant qu'éléments de phonogrammes ou morphogrammes. *Pas à pas* (leçon 26 A) :

"h, h, tu es très coquin,
h, h, souvent je t'écris et je ne t'entends pas."

Peut-on dire que cette formule proposée aux élèves par la méthode *Pas à pas* ne s'applique qu'à la lettre "h" ? Que dire de "s", de "t" etc...?

Mais, contrairement aux apparences, les méthodes alphabétiques passées en revue ne manifestent pas une unanimité dans le traitement du "h". Un critère permet de les distinguer, selon l'ordre d'apparition de "h" et des graphèmes composés "ph" et surtout "ch".

- les unes de facture ancienne (éditions antérieures à 70) ou traditionalistes comme *Pas à pas* prévoient la leçon sur la lettre "h" avant celle sur "ch" et "ph" ;

- les autres postérieures à 70 ou en avance sur ce point, *Clair Matin*, *Joyeux Départ* 1955, *Poucet* 1965, *Je veux lire* 1966, évoquent "h" bien après "ch".

Le premier type d'approche se place dans la stricte combinatoire formulée : pour évoquer "ch" il faut avoir vu les lettres "e" et "h". C'est le cas des méthodes *Rémi et Colette*, *Mico*, *Daniel et Valérie*, *Belin*, *Caroline et Bruno* et deux méthodes jusqu'aboutistes *Tinou et Nanou* et *Pas à pas*, puisqu'elles présentent en trois chapitres successifs "h", "ch", et "ph", à la différence des premières, pourtant les plus anciennes, qui avaient préféré rejeter "ph" en fin de CP.

Le deuxième type d'approche a pris davantage de distance par rapport à la combinatoire des lettres, puisque les méthodes ont considéré "h" et "ch" comme distincts, préférant pour "ch" le voisinage de "g" ou "j" et renvoyant l'étude du "h", soit juste après "ch" (*A l'aube de l'école*, *Luc et Caroline*), soit

en fin de parcours du 2e livret (*Clair Matin, Joyeux Départ, Poucet, Je veux lire, Aline et René, Fatou et Véronique*) afin de montrer leur volonté de le traiter comme un phénomène spécifique.

Seulement dans les deux cas les contradictions ne manquent pas, que nous révèle le choix des mots utilisés dans les séquences.

Dans le premier type d'approche, on s'attendait à trouver dans la séquence sur la lettre "h" toutes les combinaisons et positions possibles, alors que le deuxième type d'approche serait plus limité au rôle original de "h". En fait, mise à part la méthode *Belin* qui inclut "choix" et "choisir" dans le corpus d'étude de la lettre "h", toutes les autres méthodes sans exception adoptent la même sélection et la même organisation :

."h" à l'initiale du mot "habit" ;

."h" comme élément de graphème : "thé", "rhume".

Trois manuels mentionnent également "h" à l'intérieur du mot, avec un rôle d'anticoagulant : "cahier", "dehors", "souhaite". Or la clarté s'impose ici aussi :

a) de la même façon que "ch" et "ph" constituent des graphèmes à part à étudier en tant que tels, pourquoi ne pas accrocher les sous-graphèmes "th" et "rh" à la séquence sur les graphèmes de base correspondants ? D'autant que l'héritage hellénique évident interdit de dissocier "th", "rh" aussi bien que "ch" et "ph" ;

b) à l'initiale du mot les phénomènes de la liaison ou de l'absence de liaison, de l'élision ou de la non-élision de l'article sont importants et constituent véritablement le rôle graphique intéressant du "h". Si nous reprenons une par une les méthodes, nous constatons que bien peu (trois seulement) explicitent la différence de fonctionnement avec l'article "le" ou "la", alors que la séquence porte essentiellement sur le "h" initial, comme le choix des mots nous le laisse nettement sup-

poser, ainsi *Aline et René. Clair Matin et Joyeux Départ* par contre initient aux mécanismes précités grâce à une comparaison fondée sur l'emploi de l'article défini au singulier et au pluriel. Comparons :

Daniel et Valérie (p. 38)

un hibou habite dans la hutte.

un hibou habite dans la hutte

Joyeux Départ (P. 63 -

2e L)

hibou habite hutte h h muet h aspiré

ha hi hu hé hê ho

un hibou - une hotte - une hutte

un homme - un hiver - il habite

du thé - le rhume - nathalie

l'heure	les heures	le houx	les houx
l'herbe	les herbes	la hache	les haches
l'histoire	les histoires	le héron	les hérons
l'hiver	les hivers	la hutte	les huttes

c) l'utilisation de graphies "perturbatrices" nous semble déplacée au CP car elles risquent d'empêcher la mise en place des lois de positions générales. Par exemple : "dahlia."

Comme on le voit, l'étude du "h" cristallise les confusions et les incohérences de ces méthodes. Ah ! comme les enfants ont bien raison de chanter :

"h, h, tu es très coquin

h, h, tu es très coquin..." *Pas à pas guide pédagogique,*

(leçon 26 A)



③ TROISIÈME ÉCUEIL : LA POLYGRAPHIE SPÉCIFIQUE AU FRANÇAIS.

Tableau des graphèmes du français repris de Nina CATACH :
 "Que faut-il entendre par système graphique du français ?"
 Langue française n° 20 (art. cit.)

VOYELLES			
Acronigraphèmes	Graphèmes de base	% d'utilisation	Sous-graphèmes
A	â + é + ê	92% 7% 1%	en (rouennais) en (faux) eo(a) (poenne)
E Prononcé /e/ Prononcé /ɛ/	é, e (lois de posit.) ê, e+ (lois de posit.) et nettement plus rares : è ei	99% 67,6% 30%	oe (oectus) ei (reitra)
I	i	99%	ÿ (maïs), y (type) é (gîte), hi (trahir)
O Prononcé /o/ ou /ɔ/	o au nettement plus rares : ô eau	75% 21% 5%	ô (Saône) ho (chahot) un (album)
U	u	100%	û (mêr), eu (j'ai eu) hu (chute)
EU Prononcé /œ/ ou /ø/	eu nettement plus rares : œu + e (dans le "ne" "se" etc...) + e "must"	95% non décompte	eû (jeûne), œ (œil) ue (meullir) + m (faisan) en (monieur)
OU	ou + œ	98%	œ (pœt) œu (œoul) œû (œût)
AN	an en	44% 47%	an, œ (lois de posit.) + eon œn (Caen)
IN	in ain ein en	45% 24% 23%	in (lois de posit.) ain (faïn, stain) yn (lynx) yn (thym)
ON	on	92,8%	œn (lois de position)

SEMI-VOCALLES

Archigraphèmes	Graphèmes de base	% d'utilisation	Sous-Graphèmes
OI	oi	100%	oi(cloître), o(wallon) oua(ouats, ouard, bivouac) ou(aquatique) oe(moelle) ou(jouiller) oë(poêle)
OIN	oin	100%	oina
IL (L) I prononciation /j/	i nettement plus rares : ill/ il, y	86% 10% 3%	hi(hier) I (fiancé)

CONSONNES

Archigraphèmes	Graphèmes de base	% d'utilisation	Sous-Graphèmes
P	p/pp	100%	
B	b	100%	bb(abbé)
T	t/tt	99%	th(théâtre)
D	d	100%	dd(adition)
C	c, qu / cc qz nettement plus rares : k, g	98% 2%	eqq(beckusé, grecque) ok(ticket) cb(choeur, chant)
G prononcé / /	g, gu	100%	gg(engraver, toboggan) gh(ghetto,) e(second)
F	f/ff	99%	ph(pharmacie, phare)
V	v	100%	
S prononcé / /	s, ss sz nettement plus rares : z (+i)	69% 26% 3,3%	sc(science) sch (archae)
Z	z(intervocalique) nettement plus rare : s	90% 10%	x (deuxième)

CH	ch	100%	sch (schéma) ch (championnat)
J	j s, g*	49% 5%	
L	l/ll	100%	
R	r/rr	100%	rh (rhume)
M	m/mm	100%	
N	n/nn	100%	
GN	gn	100%	gn (oignon)

Plusieurs enseignements découlent de ce tableau ; dans notre perspective nous en retiendrons deux principaux :

- Il apparaît de manière évidente que le rapport phonie-graphie n'est pas biunivoque puisqu'on compte plus de 130 graphèmes et sous-graphèmes. Comment nos manuels s'accommodent-ils de cette donnée ?

- A contrario, nous constatons que les pourcentages de fréquence atteints pour les graphèmes de base permettent de dégager un noyau graphique assez stable, susceptible de fonder l'enseignement au CP d'une table de transcription du français. Quel sort nos manuels donnent-ils aux graphèmes de base et aux sous-graphèmes, autrement dit à l'essentiel et à l'accessoire ? Essayons de passer les méthodes synthétiques à travers la grille d'observation induite par le tableau de Nina CATACH.

La polygraphie spécifique au français : l'équivalence entre graphèmes.

a) Le lien entre les graphèmes de base d'un même archigraphe n'est pas mis en place dès le départ. Par exemple : "o", "au", "eau". Comme il s'agit d'une progression de lettres, dans cette logique on ne s'intéresse pas aux autres graphies que "o", lettre simple. Dans toutes les méthodes, nous avons donc observé un intervalle de trente pages au minimum et, dans la plupart des cas, il faut attendre le 2e livret pour prendre en compte "au" et "eau".

Pour les graphies des phonèmes /s/ et /e/ cf. Nicole et Victor (p. 4)



	e	e	ê	é
1	tête	tête	têtu.	
2	tête	e, te, ne, tenu.		
3	toto	ê, tê, tê, nê, nê,	une tête	
4	toto	nu-tête, une nu it.		
5	toto	têtu.		

la situation devient encore plus complexe. On traite dans la même foulée "e", "é", "à", "ê", c'est-à-dire la lettre-son "e" puis les variantes de cette lettre pourvues de différents diacritiques.

1ère remarque : on escamote totalement les différences phonologiques dans un premier temps (cf. table des matières de *Tinou et Nanou*).

2ème remarque : comme pour "o", on renvoie bien ultérieurement la conscience de la polygraphie du phonème. Le regroupement de ces digrammes situés en finale obéit à des critères de combinaison de lettres. C'est pourquoi *Aline et René*, par exemple, étudie sans hésitation dans la même leçon (p. 30) "er", "es", "et", bien que les régionalismes de prononciation soient très disparates sur ce point : en franco-provençal par exemple, les deux premières suites graphiques transcrivent le phonème /e/ : "les", "mes", "boucher", et la troisième suite graphique le phonème /ɛ/.

Sur ce point *Nicole et Victor* se fourvoie doublement puisque "et" est signalé comme forcément équivalent à "é" p. 60, aussi puisque l'exemple d'"assiette" prouve la confusion entre le digramme "et" et la succession "e + t" prononcée /ɛt/. Ajoutons encore la difficulté alarbiquée que traduit la présentation dispersée de la transcription en "e" de l'archigraphème "E", les exemples choisis étant invariablement "ec", "el", "es", "ef", "ex", "er" ou "ett", "elle", "em", "anne". Nous verrons plus loin l'imprécision notable quant aux lois de position, dès à présent nous pouvons déplorer qu'aucune généralisation ne permet^{tu} d'isoler "e" comme allographe possible de /e/ ou /ɛ/.

3ème remarque : les variantes régionales comme pour "o", dans la mesure où elles ne sont pas dominées par les enseignants, apportent des contradictions incessantes entre ce qui est préconisé et la réalité quotidienne des enfants. Nous ferons le point plus loin à partir de l'exemple de l'accent lorrain. (voir chapitre III).

- Pour les consonnes nous ne retiendrons que l'évocation en

deux temps des graphies de /k/ : "c et qu" avec les variantes suivantes :

- . "k" vu avant "qu" (*Le Petit Monde des animaux*)

- . "k" et "qu" vus à la dernière leçon de l'ouvrage après "ph", "qu", "x", "tion" (*Caroline et Bruno*), alors que "qu", graphème stable, couvre 23% des graphèmes de /k/.

- . "q" est considéré comme le graphème d'étude et non "qu". *Nicole et Victor* (p. 38) q = c, (p. 80) c = q = k.

- En ce qui concerne les semi-voyelles, /y/ et /ɥ/ ne sont pas départagés alors que "lu" est différent de "luit" ; /w/ n'est pas isolé de l'ensemble /wa/ graphié "oi", ni de l'ensemble /wɛ/ graphié "oin". Comme pour le graphème "u", les pages traitant du graphème "ou" n'abordent pas les deux prononciations /u/ cf. "sous" et /w/ cf. "souhait". Quant au phonème /j/, il est à la fois absent et omniprésent. En effet, il n'est jamais traité pour lui-même puisqu'il n'existe pas en français de graphème spécifique pour le transcrire, mais il est évoqué lors de l'étude de "eil", "ail", "euil" ; de "ille", "aille", "euille", "ouille", voire "illa", "illon" etc. ; de "ian", "ien", "ion", "ia", "io", "ier", "iè" etc. ; de "y" = "ii", "balayer" ; du tréma "ï", "faïence".

Cette dispersion sans équivalent pour les autres phonèmes a pour corollaire :

- . le manque notable de mise en évidence du point commun à tous ces graphèmes complexes ;

- . l'absence de mise au point sur le graphème de base essentiel qui, contrairement à l'illusion engendrée par ces multiples exemples, reste bien le "i" (86% selon Nina CATACH) cf. "pied", "chien";

- . l'oubli des lois de position : /j/ + voyelle ≠ voyelle + /j/ en ce qui concerne la problématique graphique.

Enfin des erreurs manifestes nous rappellent la permanente confusion phonie-graphie, par exemple : dans la séquence consacrée à "y" = "i" on trouve le terme "yak" dans *Le Petit Monde des animaux* (p. 42) ou "myope" dans *Nicole et Victor* (p. 70), *Nico* (p. 53).

En somme les méthodes alphabétiques n'abordent pas de front l'équivalence entre graphèmes soit qu'elles repoussent à plus tard les graphèmes autres que les lettres simples mère s'ils sont très fréquents, soit qu'elles en éparpillent les données comme pour "e" non accentué et /j/.

b) Pourtant elles traitent ce phénomène, à leur manière...
L'exemple de la table des matières du manuel *Domi Léna* 1963...

TABLE DES MATIÈRES DU MANUEL

MANUEL : 1 ^{re} leçon :	m, i, a, o, u, e
2 ^{de} leçon :	a, o
3 ^{de} leçon :	p, t
4 ^{de} leçon :	n, u
5 ^{de} leçon :	l
6 ^{de} leçon :	t, é
7 ^{de} leçon :	r
8 ^{de} leçon :	d, é
9 ^{de} leçon :	v
10 ^{de} leçon :	s, les

LIVRET DE LECTURE N° 1 :

mimi, pipi, le rat et la pie

MANUEL : 11 ^{de} leçon :	et, ne, pas
12 ^{de} leçon :	f, dans, il y a
13 ^{de} leçon :	c = q, un
14 ^{de} leçon :	b, A = a
15 ^{de} leçon :	est, P = p
16 ^{de} leçon :	j, B = b
17 ^{de} leçon :	è, O = o

LIVRET DE LECTURE N° 2 :

la fée et les bêtes

MANUEL : 18 ^{de} leçon :	ui, L = l
19 ^{de} leçon :	bl, cl, fl, D = d
20 ^{de} leçon :	ou, N = n, et = é
21 ^{de} leçon :	elle, È = e
22 ^{de} leçon :	on, M = m
23 ^{de} leçon :	on, l = t

LIVRET DE LECTURE N° 3 :

les 3 ours, Nicole et ton mouton

MANUEL : 24 ^{de} leçon :	in, U = u
25 ^{de} leçon :	g, T = t, G = g
26 ^{de} leçon :	ol, ol, ic, os, our, j = j
27 ^{de} leçon :	en, R = r, S = s
28 ^{de} leçon :	oi, V = v
29 ^{de} leçon :	oi, F = f
30 ^{de} leçon :	eu, C = c
31 ^{de} leçon :	ieu, H = h

LIVRET DE LECTURE N° 4 :

Noël

MANUEL : 32 ^{de} leçon :	ch
33 ^{de} leçon :	ou, ouu
34 ^{de} leçon :	au = a, Q = q
35 ^{de} leçon :	g = j
36 ^{de} leçon :	ai = oi

LIVRET DE LECTURE N° 5 :

Blanche-Neige

MANUEL : 37 ^{de} leçon :	eu = u
38 ^{de} leçon :	x, X = x
39 ^{de} leçon :	gu
40 ^{de} leçon :	z, s = z, Z = z
41 ^{de} leçon :	gaon, geai, geois
42 ^{de} leçon :	gn

LIVRET DE LECTURE N° 6 :

Guignol

MANUEL : 43 ^{de} leçon :	am, em
44 ^{de} leçon :	am, im
45 ^{de} leçon :	ain, am, ein
46 ^{de} leçon :	c = t
47 ^{de} leçon :	w
48 ^{de} leçon :	ç, ceci, ge, gi
49 ^{de} leçon :	k, K = k
50 ^{de} leçon :	er, ez, ier,iez
51 ^{de} leçon :	er = èra
52 ^{de} leçon :	ière, io, ia, ion, ian, isu
53 ^{de} leçon :	ette

LIVRET DE LECTURE N° 7 :

Biquette et ses biquets

MANUEL : 54 ^{de} leçon :	y = i
55 ^{de} leçon :	oy, ay, uy
56 ^{de} leçon :	suite
57 ^{de} leçon :	oin
58 ^{de} leçon :	ill
59 ^{de} leçon :	ent = e
60 ^{de} leçon :	aïl, aui, ail, aille
61 ^{de} leçon :	ien

LIVRET DE LECTURE N° 8 :

Ali-Baba

MANUEL : 62 ^{de} leçon :	it, sp, sc
63 ^{de} leçon :	ph
64 ^{de} leçon :	tion = sion, tio = sio
65 ^{de} leçon :	h
66 ^{de} leçon :	eu = eu
67 ^{de} leçon :	el, erre, esse, eil, iel
68 ^{de} leçon :	Monsieur = M.
69 ^{de} leçon :	La lettre

... illustre concrètement la confusion due aux multiples utilisations du signe-type de l'équivalence, le signe "="

. soit suggère une abréviation. Monsieur = M

. soit traduit une correspondance typographique. A = a,
 a = a méthode *Belin* (p. 66 - 2e L)

. soit essaye de transcrire à l'aide du matériel orthographique la prononciation d'un groupe de lettres ambigu : er = ère,
 tion = sion, ent = e, eu = u

. soit encore note qu'un graphème a le même rôle graphique qu'un ou deux autres : y = "ii" ("balayer" d'une part, mais aussi "pays" évoqué par *Bouquet doré* p. 69 - 2e L).

Si nous nous limitons aux trois derniers rôles, les seuls qui nous concernent ici, il faut observer que la distinction n'est absolument pas nette. Presque tous les manuels évoquent le fonctionnement d' "y" dans les mots du type "balayer", "nettoyer", "essuyer" où "y" prend le même rôle que deux lettres "i". C'est tout à fait différent de la notation x = gz (*Domi Lira* 38e leçon, *Aline et René* p. 36 - 2e L) qui, vu l'inexistence de cette succession graphique en français, renvoie à coup sûr à une prononciation (cf. gi = ji).

Pour y = ii, c'est l'inexistence de cette succession phonique /ii/ à l'intérieur d'un mot qui nous fait supposer que l'on a affaire à deux lettres "i". Nous ajouterons que cette notation supposant une succession graphique est à considérer comme théorique puisque "ii" est rarement attesté, sinon à la limite radical-désinence de conjugaison, à l'imparfait et au subjonctif présent : "cri/ions". Or ici l'évocation des digrammes "ai", "oi", n'apparaît pas dans cette notation incomplète en "ii" : dans "balayer" il y a en effet "ai", dans "noyer" "oi". En passant de "y" = "ii", à "x = gz" on saute du domaine graphique au domaine phonique et on oublie une part de la réalité graphique. Ce qui accentue encore notre égarement, c'est que ^{de} la logique de ces méthodes on recoure à la lettre-son comme point de repère. Ainsi dans y = i, peu importe à l'auteur du manuel qu'on ait "cygne", "pyjama", à côté de "myope", "myosotis", "il y a", peu importe donc que "y" recou-

vre deux valeurs phoniques différentes /i/ et /j/, puisque cette ambivalence est constitutive également de la lettre : "pli", "chien" cqfd ! Ceci expliquera aussi que *Bouquet doré* (p. 69) rapproche "gymnastique" et "thym" pour y = i, faisant fi du graphème "ym" (= in).

i) Les problèmes posés par les récapitulatifs de graphèmes présentés comme équivalents :

lère remarque : la plupart du temps les regroupements par leçon ne matérialisent aucune différence de présentation entre une étude de plusieurs suites graphiques qui ont la même prononciation et une étude de suites graphiques qui n'ont qu'un phonème de commun : "ein", "ain", "ein/"ien", "ion", "ian", "ieu", "iau" ; "ai", "ei", "è"/"er", "es", "ec"/"er", "es", "ez" (en finale). voire qui n'ont aucun phonème commun : "g", "gu", "gn" *Clair Matin* (p. 97), "e", "er", "ez" (dans certaines régions).

Ou alors on traite de "ain", "aim", "ein", de "au", "eau", puis de q = k = c avec le signe "=" dans une séquence, mais pas dans l'autre. *Joyeux Départ* (2e L) En somme, nous relevons très peu d'unité de présentation.

2e remarque : graphèmes de base et graphèmes modifiés par une loi de position sont traités de manière analogue et sont mis sur le même plan :

. c = q ("coq", "cinq") alors que le graphème de base est "qu". *Domi Lira* 13e leçon ; 34e leçon qu = q. *Nicole et Victor* (p. 38) q = c : *A l'aube de l'école* k = q. Par contre *Poucet* c = k = qu (p. 55) *Belin* ka = qua = ca, *Aline et René* qu = k.

. *Nicole et Victor* en = em = an = am. Cet exemple est très fréquent pour toutes les voyelles nasales dans de multiples manuels. Seul le manuel *Belin* étudie les équivalences de base an/en, in/ain, ein/en, puis seulement dans un deuxième temps évoque la loi de position qui provoque la transformation de "n" devant "b" et "p" (P. 77 - 2e L).

3e remarque : les méthodes escamotent les variations régionales : par exemple pour le traitement de "un" prononcé /œ/ ou

/Ë/ selon les régions et ceci aussi bien dans le cas où elles le traitent à part (la majorité des manuels) que dans le cas où elles l'évoquent avec les diverses graphies du phonème /Ë/ cf. *Belin* in = un, qu'in = qu'un p. 58 et 62 ; cf: *Patou et Véronique* qui regroupe leçons 32 et 33 - 2e L : 'in', 'im', 'ein', 'aim', 'un', 'um'.

4e remarque : les équivalences importantes sont oubliées (voir plus haut) : "ill", "ll", "y", "i", transcrivant /j//

ii) Le non-emploi de l'API et les problèmes d'évocation de la prononciation des graphèmes ou suites graphiques équivoques. C'est généralement dans ce rôle-ci que les manuels utilisent le plus volontiers le signe "=", même les plus réfractaires à l'emploi de ce signe. Ainsi trouve-t-on : s = z, c = s, ai = è, gi = ji, x = cs, tion = sion, el = èl... La formule la plus couramment adoptée est la suivante : graphème (ou suite graphique) ambigu = graphème de base (ou suite graphique composée de graphèmes de base). Exemples : et = è, tion = sion, ch = c, t = s, ph = f, en = an, aon = an, elle = el, çon = son. Cette façon de procéder n'est pas à repousser, d'autant plus qu'elle revient très souvent à utiliser finalement l'archigraphème. Mais ce qui est dangereux ce sont les risques inhérents aux fluctuations constantes des règles de formulation. Voici les variantes relevées aussi bien dans le même manuel que dans l'ensemble des manuels étudiés :

. le graphème de référence est mis en tête : in = im, an = am, i = y, yn = ym, è = er, c = q;

. pour exprimer la prononciation, utilisation tantôt du graphème le plus fréquent (graphème de base) par exemple : c = s, t = s; ph = f, w = v ; on s'approche ici de la notion d'archigraphème ; tantôt d'un graphème peu fréquent mais stable parce que monophonique ; on s'approche ici de la notion d'alphabet phonétique s = z, x = z, ai = ji, x = qz, x = ks, um = om, c, q = k. Cette deuxième interprétation permet seule de comprendre s = s opposé à s = z dans *Macoco* (p. 33).

L'inconvénient majeur de cette pseudo-graphie phonétique c'est

que sa différence fonctionnelle n'est pas matérialisée par une couleur systématiquement différente par exemple et les enfants la mettent inéluctablement sur le même plan que l'orthographe habituelle. C'est ainsi que les enfants s'imprègnent de successions graphiques impossibles en français ou au moins très rares par exemple "ji", "gz", "om" (en finale). Dans cet esprit *Au long des jours* a préféré um = ome (p. 59 - 2e L). De plus, comme on ne sait jamais s'il s'agit de la lettre ou du son, on passe sans explication de c = s, où "s" prend valeur de s = s ! (s lettre = s son).

La méthode *Grédi* a choisi un autre stratagème : le triplement de la lettre, forcément perçu comme élément phonique, puisqu'il n'existe pas en orthographe : "s = zzz", "s = sss", "on prononce toujours "ppp". Le manuel *Tinou et Nanou* utilise l'expression "se lit"

"am se lit an, quand il y a "et" à la fin d'un mot, on lit "è", "e" se lit "è", "il" à la fin d'un mot se lit "ille."

Cette expression est aussi ambiguë que le signe "=" puisqu'elle s'applique aussi à "y"

"quand "y" est à l'intérieur d'un mot, on le lit comme deux "i".

Lire pour *Tinou et Nanou*, c'est, selon les exemples, soit voir (domaine des lettres) soit prononcer (domaine des sons). A la page 52 - 2e L, les choses sont plus claires :

"oui, il faut prononcer "è" au lieu de "e".

La méthode *Pas à pas*, bien qu'elle indique en note sous le texte les prononciations en API, propose dans son guide pédagogique des notations phoniques à l'aide des lettres courantes :

"le son "è" (pour la leçon sur "ai" et "ei"), le son "in" (pour "in" et "im"). J'entends le son "s" dans une brosse."

Seulement il y a interpénétration entre ce système où le son est véritablement transcrit et le système ancien qui voulait qu'on utilise le terme de "son" pour désigner toute graphie comportant plus d'une lettre. C'est pourquoi on rencontre dans les

mêmes pages le son "s", le son "è", à côté du son "ein", du son "an", du son "ouille". Et que penser de ce style abscons leçon SB du guide pédagogique ?

"Quand je vois "s" entre deux voyelles, je pense au mot "rose". Si je veux avoir "s", il me faut "ss" = brosse."

Comment comprendre si, à une ligne d'intervalle, "s" subrepticement passe de sa valeur de lettre à sa valeur de notation phonique ?

Enfin, relevons dans l'ensemble des manuels étudiés quelques oublis et erreurs caractérisés :

. Bien peu de manuels évoquent explicitement et systématiquement les différentes valeurs phoniques de "x" : très souvent ils se limitent à des combinaisons "xa", "xo", "xu", "xe" et "ex", "ix", "ux", en supposant implicitement que la seule prononciation est /ks/. Dans les méthodes qui font le point sur la polyphonie de "x" (cinq), deux oublient une ou deux valeurs au passage. *Nicole et Victor* omet "gz", *Belin* "x" final sans prononciation et /s/ de "six", "dix", "soixante". *Clair Matin* et *Belin* transcrivent la prononciation /ks/ "cs" (*Aline et René* en "ks") et transcrivent de manière erronée la prononciation /gz/ en "cz" (analogie avec "eczéma" ?). *Au long des jours* (p. 55 - 2e L) note x = cs, mais ex = ees !

. La finale "et" ("poulet" dans *Nicole et Victor* se raccroche abusivement à "é" p. 13, alors que "es" (de "les", "mes" etc.) est évoqué par "è" p. 35. La méthode *Belin* note avec une certitude sujette à caution "lè" = "les" et *Joyeux Départ* "es, ex, ez, et = è."

La polygraphie spécifique au français : complaisance à évoquer les sous-graphèmes et problème de la fréquence des allo-graphes.

Le problème de la fréquence pourrait se poser en terme de fréquence lexicale : déterminer la part laissée aux termes d'emploi courant (compliqués ou non en matière d'orthographe) et la

part laissée au vocabulaire spécifique : noms d'animaux, de fleurs, d'objets désuets etc. Nous le posons ici en fonction du pourcentage d'utilisation des graphèmes ; ce qui nous permet de constater un certain nombre d'anomalies par rapport au principe d'apprentissage orthographique qui voudrait que l'enfant soit familiarisé en priorité avec les graphèmes de base,

a) dans la progression générale adaptée dans le manuel : programmer d'abord l'apprentissage des lettres, de toutes les lettres, avant de s'attaquer aux graphèmes doubles (par exemple comme dans *Mico*) comporte deux inconvénients majeurs :

. on considère "k", "y", "w", (p. 46, p. 52) comme plus simples que "ou" (p. 60), que "au" (p. 4 - 2e L), "ai" (p. 20 - 2e L) alors que ces digrammes sont d'un emploi sans commune mesure et qu'aucun vrai texte n'en est dépourvu.

. les trois premiers mois passés exclusivement sur des lettres simples ont habitué l'enfant à décomposer systématiquement en oralisant le mot lettre par lettre au point de spontanément lire "mai"/mai/ (expérience vécue en classe). Or il faudra le réhabituer à de nouvelles réactions devant les graphèmes doubles et également devant les lettres muettes.

b) dans l'absence de moyens permettant de saisir nettement les disparités de fréquence des graphèmes de base. Ainsi "ê" est mis sur le même plan que "è" *Tinou et Nanou* un chapitre pour "ê" (p. 18, 19), un chapitre pour "è" (p. 20, 21). Rien ne permet de dire que "ei" traité dans le même chapitre que "ai" *Aline et René* (p. 32 - 2e L) ou traité en un chapitre particulier *Nicolas et Victor* (p. 54 et 57) est en fait beaucoup plus rare que "ai".

Mère remarque pour "au", 21% des occurrences, et "eau" 9%, traités toujours parallèlement.

Plus grave pour "eu" en opposition à "œu", dont l'utilisation est limitée à quelques mots, ce que la présentation ne permet pas de saisir. *Le Livre que j'aime* (p. 20 - 2e L, voir photocopie page suivante). Il y a presque autant d'exemples dans cette page pour "œu" que pour "eu", présentés de plus comme à égalité

de valeur en exergue de la page.

Regarde là-bas, le beau feu de branches, dit René à sa sœur.

eu œu

œu eu



Une
dame fleurie.



Le beau nœud
de Jacqueline.

il pleut, il pleut.

feu-peu-jeu-deux-bleu-queue-
yeux - jeudi - jeune - déjeune -
du beurre - des yeux bleus -
heure - heureux - heureuse -
un nœud - un œuf - un bœuf -
ma sœur - mon cœur.





Neuf heures.
adieu



De quelle
couleur sont
mes yeux?
bergère.

le feu-la sœur - la neige - une auto - un bateau - le feu-la sœur

La profusion des chapitres sur "ill, par exemple "ille", "eille", "ouillé", "euille" *Le Livre que j'aime* (p. 34 à 41), certes justifiée pour la difficulté graphique, tend à faire oublier, si on ne le note nulle part, que ce graphème ne couvre que 10% des emplois contre 80% pour "i". Le raisonnement sera identique pour "s" intervocalique 90% et "z" 10% alors que le son /z/ semble posé implicitement comme évoquant la lettre "z"!

Enfin, la place prise par "k" est elle aussi hors de proportion avec la réalité graphique. Dans *Patou et Véronique* il apparaît dès la première page avec "Miki" ; dans *Tinou et Nanou*, fait partie des tout premiers mots évoqués : "kerluru" (p. 10). Et les auteurs de manuels ont dû compiler leur dictionnaire pour retenir : "kakatoès", "yàk" (*Nicole et Victor*) "mazurka", "polka", "nickelé", "kaki", "kapok", les éternels "képi", "kiosque" et "kermesse" qui fleurent bon le passé révolu des petits dimanches et de la fête au village !

c) la présence injustifiée au CP de sous-graphèmes en abondance ; à ne pas confondre avec la nécessité d'acquérir et d'employer dès le début de l'année un mot fréquent et difficile comme "doigt". Il s'agit ici de critiquer les leçons ou parties de leçons consacrées aux sous-graphèmes, au risque d'embrouiller la première prise de conscience solide des graphèmes de base fréquents. Prenons quelques exemples :

- les sous-graphèmes "yn" et "yr" figurent presque systématiquement comme allographes de "IN";

- un sort est fait à la finale "um" dont on peut dire que l'emploi est limité, au niveau du CP. Que l'on considère les cinq exemples d' *Aline et René* :

"rhum", "sérum", "linoléum" (qui utilise ce terme en entier ?), "aluminium", "géranium", "aquarium", "harmonium", "aérium".

- nous relevons également un faible des manuels pour le sous-graphème plus que rarissime "aon" ("aon", "taon")

- l'usage du tréma n'a plus de secret non plus pour les petits : "raïs", "mosaïque" à côté de "faïence", dans *Mico*, sans explication quant à la différence de son ! Les lecteurs de *Belin* connaîtront aussi "la ciguë"

- ajoutons encore "ey" *Belin* (p. 78) : "poney", "jersey" et "ch", évoquant le phonème /k/ *Patou et Véronique*.

La plupart des manuels éprouvent le besoin de profiter des dernières pages pour "inciter les chers petits aux charmes discrets de l'orthographe française." (Jean-Claude PINTIAUX "Dahiel et Valérie : pauvres petits !" in *Le Français aujourd'hui*, supplément au n° 38 juin 1977, p. 46). C'est là que nous trouverons "le cyclamen", "le glaïeul", "nos aëux", "la ciguë" et "la fièvre typhoïde" *Aline et René* (p. 56 - 2e L).

Attention à ces mots :

dix	second	il a eu	chorale	aquarium
six	sept	un agenda	choléra	album
soixante	un oignon	Agen	Christian	cyclamen
un examen	une femme	un lycéen	le fils	il a eu
faon	paon	extra	exercice	il existe
taon	Laon	exclamation	il exagère	il exige

Quelquefois ce que nous appellerons un glossaire termine le manuel, regroupant quelques mots estimés difficiles.

La Lecture immédiate p. 159, 160

Un jour René revient tout gai de l'école et dit : « Je viens de lire des mots bien amusants. Dans le nom de mon frère Jacques il y a deux lettres qu'on ne prononce pas, le c et le s. Eh bien ! il y en a encore beaucoup d'autres que je ne connaissais pas ». La maman, amusée, dit en riant : « Il y en a d'autres encore qui ne se prononcent pas comme ils s'écrivent. Veux-tu que je te fasse faire une dictée ? » René accepte avec joie. — Écris femme, hennir, soldat, rouennerie, prudemment,

patiemment, nouvelliste. René fit les fautes que vous devinez dans le mot qui n'avait pas encore les Albert, dans l'aire, apote. « J'en connais d'autres moi aussi : eus, je est, dia, dixième, aquarelle, aquarium, quadrupède, équateur, Gendelouré... »

Ce jeu n'est-il pas amusant ?

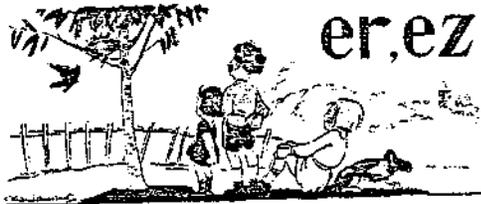
Je suis sûr que les enfants ont encore trouvé beaucoup d'autres mots et que le petit René, qui croyait si bien avoir lire si écrit, s'est aperçu qu'il avait encore beaucoup à apprendre.

Pigeon vole p. 90 - 2e L "Maintenant que Raoul sait bien lire, il s'amuse à chercher des mots difficiles. Les lettres changent de son comme pour ennuyer les écoliers"

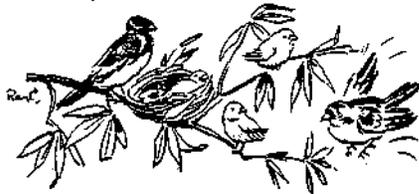
Pourquoi pas ? ... Mais réservons ce privilège aux termes courants (voir chapitre IV), au lieu de dresser une liste mêlant noms géographiques, noms particuliers de fleurs, de maladie ou d'insectes, avec des noms très courants comme "il a eu", "le fils", "sept". *Le Petit Monde des animaux* p. 44, 45 - 2e L est tombé dans le même travers : sur 28 mots retenus, une dizaine à peine atteint une fréquence intéressante pour un CP : "oeil", "pied", "oeuf" mais "cobaye", "faon", "jacinthe", "agenda"...

En somme ces méthodes ne réussissent pas à faire la part de l'essentiel et de l'accessoire. Partant du postulat que l'acquisition du système de la combinatoire phonographique doit être terminée à la fin du CP, elles désirent atteindre l'exhaustivité, quitte à finir leur marathon par une succession indigeste des aberrations de l'orthographe française. Au contraire la prise de conscience des archigraphèmes et des graphèmes de base devrait permettre de centrer davantage la mise en place de l'orthographe sur les graphèmes fondamentaux au départ de l'enseignement. Par exemple, la graphie "cue" n'apparaît qu'à l'échelon 27 de *L'Echelle* DUBOIS-BUYSE de François TERS, Georges MAYER, Daniel REICHENBACH dans le mot "cueillette", à l'échelon 26 dans "cueillir", ce qui correspond à la tranche d'âge de 11 et 12 ans. Pourquoi alors dès le CP présenterait-on ces graphies en même temps que les plus courantes ?

Cependant il ne faut pas croire que ces graphies seraient ignorées : c'est la façon de les aborder et de les traiter qui serait différente. Occasionnellement les enfants les rencontrent dans les textes, ils en ont besoin pour écrire des histoires ; elles les intriguent car elles sont inhabituelles. Ils en font ainsi connaissance mais en aucune façon on ne leur accorde la même importance que celles que l'on rencontre plus fréquemment. On choisit donc de mobiliser l'énergie de l'enfant au CP pour qu'il se rende peu à peu maître des mots de son niveau. Nous pensons que selon le même principe il serait raisonnable de réserver pour le CM l'étude systématique de graphies telles que "eil" dans "orgueil", "cueillir", "oeil" ; "cc" dans "succéder", "vaccin", "succès" ; de repousser au collège l'étude *systématique* des graphies complexes : "ch" de "chronomètre", "chrétien", "oua" de "couard", "zouave", "cz" de "eczéma", "cs" de "tocsin". Au bout du compte il s'agit d'abord de conforter les graphies fréquentes et de donner parallèlement à l'enfant l'intuition de la fréquence d'une graphie afin que, face à l'inconnu, ce soit la graphie fréquente qu'il choisisse spontanément au lieu de compliquer parfois comme à plaisir, ainsi du mot "détention" que certains élèves, ne le connaissant pas, écrivent "cion", faisant fi de l'extrême rareté de cette finale, aux dépens de la fréquence de "tion".



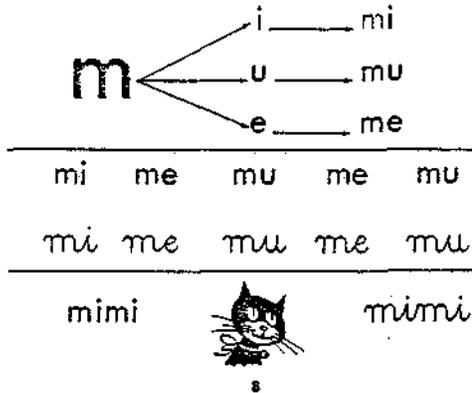
Les Belles Images
p. 68, 69



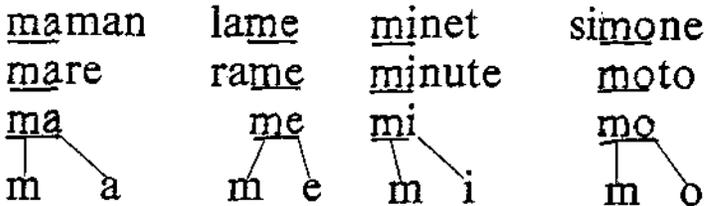
II 4 La SYLLABE

"L'avènement déroutant de la syllabe, d'où surgit pleinement déjà le mot, mais qu'un destin capricieux condamne à rester presque toujours l'élément inabouti d'un vocabulaire sans usage." (Anne-Marie CHRISTIN in Segolène LE MEN op. cit préface, p. 8)

Un exemple de composition *La Clé des mots* (p. 8)



Un exemple de décomposition *Clair Matin* (p. 26)



NB : les parties soulignées sont en bleu dans le texte.



Qu'il y ait "composition" ou "décomposition" des mots, les méthodes synthétiques-analytiques, entre la lettre-son et le mot, passent par un élément médian qu'elles appellent la syllabe. Nous pensons que notre part que la syllabe joue un rôle important tant à l'oral (ligne prosodique, voyelles ouvertes et fermées) qu'à l'écrit (distribution des accents). Seulement, comme nous allons essayer de le prouver, cette "syllabe" que revendiquent les auteurs de méthodes synthétiques, représente une création ad hoc, à l'instar de la "lettre-son", avec le défaut majeur de ne correspondre que partiellement à la réalité de la langue. Qu'est-ce que cette "syllabe" utilisée dans les manuels ? Grosso modo, nous pouvons la définir par deux types :

. le type de base, dite "syllabe directe" = C + V exemple "beau" /bo/. Se raccroche à ce type : GC + V où "GC" représente un groupe consonantique formé de consonne + consonne liquide (R ou L) par exemple : "prés", "glu".

tra tri tru tre pri pra pru pre

Patou et Véronique (p. 15)

. par référence au premier type, on appelle "syllabe inverse" toutes suites graphiques composées de V + C . Exemple "or" / / "il", *Patou et Véronique* (p. 15)

ir ur ar il al ul as is us

p. 11 p. 13 p. 19

. On peut ajouter une composition plus rare, notée plus épisodiquement dans certaines méthodes, la "syllabe" de type "C + V + C" par exemple "tar", "tor", "tur", "tir"... *Tinou et Nanou* (p. 56), mais surtout *Patou et Véronique* avec

"mar", "mir", "mur" p. 15
 "sur", "sul", "ssl" p. 19
 "cal", "car", "col" p. 31
 "val", "vair" p. 33
 "far", "fil", "fol" p. 35
 "gau" p. 32
 "char" p. 49 etc.

**mar mir mur tar tir tur
 pir par pur lir lur lar**

Restons tout d'abord dans ce système afin de montrer que sa présentation elle-même ne permet pas toujours de s'y retrouver aussi clairement.

a) Le découpage est le même pour "ba", "be", "bi", "bo", "bu" que pour "in". *Clair Matin* (p. 38)

<u>b</u> alle	robe	to <u>b</u> i	sab <u>o</u> t	<u>b</u> ulle	
<u>b</u> aba	bibe <u>r</u> on	<u>b</u> iche	<u>b</u> otte	<u>b</u> ûche	
<u>b</u> a	<u>b</u> e	<u>b</u> i	<u>b</u> o	<u>b</u> u	
<u>i</u> n	lap <u>i</u> n	pouss <u>i</u> n	pan <u>t</u> in	chem <u>i</u> n	<u>i</u> n
	sap <u>i</u> n	bass <u>i</u> n	lut <u>i</u> n	gamin <u>i</u> n	

NB : les parties soulignées sont en bleu dans le texte.

pour "fa", "fe", "fi", "fo", "fu" que pour "bl", "br", "cl", "fl" etc. *Clair Matin* (p. 47)

<u>f</u> arine	caraf <u>e</u>	<u>f</u> ile	<u>f</u> olle	<u>f</u> uret	<u>f</u> ée
<u>f</u> amine	touff <u>e</u>	<u>f</u> ine	for <u>ê</u> t	<u>f</u> umée	caf <u>e</u>
<u>f</u> a	<u>f</u> e	<u>f</u> i	<u>f</u> o	<u>f</u> u	<u>f</u> é

le blé la clé le flot le plat la plume
 le bras le cri le drapeau le froid
 le pré le troupeau le lvre

NB : les parties soulignées sont en bleu dans le texte.

Que devient la spécificité de l'assemblage C + V si on le confond avec un graphème formé de deux lettres et avec un groupe consonantique : C + liquide ? Or quelle différence de nature linguistique entre ces trois types de combinaisons de deux lettres !

b) les suites graphiques comportant deux syllabes ne sont pas distinguées des suites monosyllabiques par une présentation spéciale. Cf. *Mico* (p. 51) "osa", "isa" ressemblent à "tri, tic, tac" (p. 20) à "out", "our" (p. 61).

Le plus grand danger porte sur les graphies de la semi-consonne /j/. Aucune distinction n'est faite entre "illon" de "grillon" (deux syllabes phoniques) et "illou" de "caillou" (une syllabé phonique) *Clair Matin* (p. 61 - 2e L)

<u>maille</u>	<u>guenille</u>	<u>brillant</u>	<u>papillon</u>	<u>caillou</u>
<u>paille</u>	<u>chenille</u>	<u>vallant</u>	<u>grillon</u>	
<u>ille</u>	<u>ille</u>	<u>illan</u>	<u>illon</u>	<u>illou</u>

NB : les parties soulignées sont en bleu dans le texte.

"brillant" ≠ "vaillant" (illan)

Aucune distinction entre "ill" début de syllabe (va-illant) et "y" à cheval sur deux syllabes : "boyau".

Egalement la liste "oya", "oyen", "oyé", "ayan", "ayou" *Mico* (p. 45 - 2e L) n'est pas de même composition syllabique que la liste p. 23 "illa"; "illou", "illoi" (sauf cas /i/ + /j/ "pillons").

Pas plus de distinction non plus entre "ennuyèrent" et "bruyère" ou entre "payer", "rayon" etc. d'une part et "mayonnaise", "fayot", "cobaye" d'autre part (deux syllabes dans les deux cas mais fonctionnerent totalement différent).

Nous allons montrer maintenant comment ces syllabaires violent la structure linguistique réelle. Montage à partir de la lettre, et découpage à partir du mot produisent des éléments abstraits artificiels isolés de tout contexte graphique qui souvent ne correspondent à aucune des unités utilisées en analyse linguistique.

① PROBLÈMES AU NIVEAU PHONIQUE

Tous les phénomènes accentuels sont ignorés. Or une syllabe non accentuée n'a pas la même prononciation qu'une syllabe accentuée *Clair Matin* (p. 55) "dragée", "général". Le "é" initial non accentué de "général" est sensiblement plus fermé que le "é" final de "dragée". Cf. F. CARTON *Introduction à la phonétique du Français*. Ceci est particulièrement net pour le "e" dit muet *Clair Matin* (p. 20). Dans "le" article, le /ə/ se fait entendre comme dans les monosyllabes de ce type. Par contre dans "régale" la finale "le" ne produit nullement le son /ə/ et, partant, le transfert du premier au deuxième mot bafoue les lois phonétiques.

Ce décalage est constant dans les méthodes du fait qu'elles ne tiennent pas compte des très nombreux "e" privés depuis longtemps de toute référence sonore. Jean-Pierre TETARD ("A propos de lecture à l'école élémentaire." *Langue française* n° 13 février 1972, p. 100, 101) note que ce phénomène escaroté par les méthodes alphabétiques permet de mesurer

"l'écart qui peut exister entre segmentation orale et graphique, quand on sait que le pourcentage de "e" à l'écrit est environ 10%, contre seulement 4, 90% de /ə/ à l'oral".

La distinction n'est pas faite entre voyelles libres/entravées alors que la différence se révèle sensible notamment pour les voyelles o/ɔ, e/ɛ, œ/ø. Le découpage syllabique permet d'oublier complètement le contexte de la syllabe et de traiter toute voyelle comme si elle était seule (cf. *Daniel et Valérie* "tro/tte") Par exemple *Clair Matin* (P. 8)

galope tobi
 /oto/

NE : les parties soulignées sont en bleu dans le texte.

Dans "loto", "lo" syllabe initiale ouverte est différente du "lo(pe)" de "galope", syllabe fermée.

La prononciation plus fermée du "to" final de "loto" oblige à ne pas rapprocher abusivement avec "to" initial de "tobi".

② PROBLÈMES AU NIVEAU GRAPHIQUE

La prégnance de l'assemblage C + V (syllabe simple) est tel qu'il finit par prendre un rôle de monopole en niant la réalité du fonctionnement du système graphique

a) suite graphique formée de deux lettres C + V, extraite des mots étudiés en dépit de toute évidence graphique

. en brisant l'unité syllabique

Maccoco (p. 25)

cu litive cu/litive



. en brisant l'unité syllabique et l'unité graphématique
A *l'aube de l'école* (p. 47) "fo/urmi" ; *Luc et Caroline* (p. 15) "so/n" (p. 27) "do/is" (p. 33) "je/udi".

b) syllabaire constitué au mépris des lois de position

. on ne peut utiliser "sa", "so", "sou" etc. "xa", "xou", "xo", sans évoquer les deux prononciations possibles selon la position dans le mot "toison" ≠ "sont". Qui plus est, la compréhension du mécanisme de la coupe syllabique peut permettre de distinguer "S + ON/ de S + O +/N " début de deuxième syllabe : "son/de" ≠ "so/nate".

. même remarque pour "i" et "u" qui devant voyelle prennent une prononciation semi-consonantique. Ainsi dans *Maccoco* (p. 25)

lu ne
lu it



est-il erroné de rapprocher "lune" /lyn/ de "luit" /lwi/ car "lu" recouvre deux réalités phoniques différentes.

"hi" *Patou et Véronique* (p. 21 - 2e L) : s'agit-il du "hi" de "hibou" ou de "cahier" ?

"my" avec y = /i/ "pyjama" *Mico* (p. 53) ou y = /ij/ ou /j/ "myope", "myosotis" ?

. l'utilisation de syllabes du type : "lè", "mè", "rè" cf. *Mico* montre le danger de la non-insertion dans le contexte. En effet "lè" par exemple ne peut exister sans une suite, à la différence de "lé". Mettre sur le même plan "lè" et "lé" aura pour conséquence au Cours Élémentaire l'utilisation anarchique de l'accent grave placé en fin de mot : "allè". Habitué à la vision de "lè", "mè" etc. l'enfant n'est pas choqué par cet accent mal placé. Cf. texte d'enfant de CP (1977)

sa maman etè morte par un
chasseur qui aè tirè sur elle
il etè tou sel il plerè.

Ma remarque serait semblable pour des suites telles que "tom", "som", "pom" qui n'ont pas d'existence dans l'orthographe sans contraintes contextuelles qui devraient être précisées et visualisées.

c) Cette suite graphique n'englobe pas les lettres muettes, elle se distingue par là de la syllabe linguistique.

. le "e" muet est systématiquement exclu car dans la logique de ces méthodes il laisse entendre une prononciation / / qui lui donnerait le privilège de constituer à lui seul une syllabe. A *L'aube de l'école* (p. 25) "tortu/e", "ru/e" (p. 31) "pi/e" (p. 39), "joi/e" (p. 3 - 2e L) *Caroline et Bruno* (p. 37) "salu/e" *Luc et Caroline* (p. 2) "ru/e" *Au long des jours* (p. 64) "tom/bé/e"

. cette hypothèse de la justification par une éventuelle pro-

nonciation scolaire ne peut être retenue pour les lettres-consonnes muettes finales. Pourtant la syllabe scolaire les exclut de ses limites (bé+e" au lieu de "bée", au risque de provoquer la suspicion sur le vocable de "syllabe" employé dans ces conditions. *A l'aube de l'école* "paradi/s" (p. 41), (p. 31)

souris

rue r r

caroline

rat

NB : les parties soulignées
sont en rouge dans le texte

ré ru ri re ro ra

le rat la rue le rôti

rire il a tiré

Caroline et Bruno (P. 32) "ri/d". *Au Long des jours* (p. 27) "li/t", "pari/s" (p. 33), "tapi/s" (p. 37), "sou/s" (p. 40). *Daniel et Valérie* "cano/" (p. 30), "faco/t" (p. 42).

Nous retrouvons ici encore le même principe : faire croire que le rapport phonie-graphie est stable et simple. Les lettres muettes finales n'ont pas droit de cité car elles ne représentent aucun son pour les manuels qui les éliminent de l'apprentissage en les marquant d'une autre couleur ou en les barrant. *Méthode Biron* (p. 29)

dans ma cui si ne il y a

du riz	<u>et</u> du thé	<u>des</u> pots	<u>et</u> <u>des</u> mar mi tes
du su cre	<u>et</u> du ca fé	une ta ble	<u>et</u> u ne ba rât te
de l'hu il e	<u>et</u> <u>des</u> lé gu mès	<u>des</u> tassès	<u>et</u> <u>des</u> ca fe tièrès
de la fa ri ne	<u>et</u> <u>des</u> pâ tes	<u>des</u> jâ tes	<u>et</u> <u>des</u> cassero les
<u>un</u> gri l	<u>et</u> une râ pe	<u>un</u> ta mi s	<u>et</u> une bas si ne
<u>des</u> plâ ts	<u>et</u> <u>des</u> bols	<u>un</u> fil tre	<u>et</u> <u>un</u> bi don

En regardant des images (p. 45)

la, je l'is au la p*u*isse au le.
de de, et a li ne se gu ient
qu'elle est belle, dii de de,
et comme elle fi le!

En riant (p. 7 - 2e L). Au long des jours (p. 33)

denis
p*u*ni
nicole
ni

Clair Matin (p. 54 - 2e L)

chat
chaton
cha

pipo
pot
po
p o

NB : les parties soulignées sont en bleu dans le texte.



Clair Matin (p. 20)

En mettant ces éléments muets entre parenthèses, on tente ainsi, en isolant un noyau commun aux graphies des syllabes, de sauvegarder l'idée que le rapport des deux plans est stable. A laisser ainsi des parties de mots hors de la lecture, on invite l'enfant à observer une orthographe "à trous", tronquée de ses difficultés. C'est faire croire à l'enfant que la lecture peut se passer de ces éléments et que ceux-ci (souvent des morphogrammes) sont secondaires au système orthographique alors que c'est précisément l'inverse : "lit", "nid", "noix", s'inscrivent dans le système graphique par leur lettre finale, soit désinence ("il lit"), soit élément de la famille lexicale ("le lit") suscep-

tibles de réapparaître dans la prononciation : "nidification", "literie". Evelyne CHAPPEUX a raison quand elle prétend que ce genre de subterfuge entraîne une véritable "cécité orthographique". ("Mais oui ! la méthode de lecture a de l'importance !" art. cit. p. 74) De plus il est préjudiciable à l'apprentissage orthographique de vouloir retrouver à tout prix ces dénominateurs communs en allant jusqu'à modifier la configuration graphique des mots : la décomposition pratiquée par *Caroline et Bruno* est à cet égard éclairante dans la resure où elle propose des mots une nouvelle image artificielle, une orthographe dépourvue de tout ce qui la complique (lettres muettes et certains diacritiques).

L'accent circonflexe disparaît du "a" (p. 17)
sauf "hâte" (p. 35)

pa le
il est pôle

há te
il se hâte

du "i" (p. 27)

a bi mé

du "o" (p. 25) il est abime

ro ti
un rôti

mais pas du "ê" (p. 41).

Le "s" final, le "t" final, le "e" final disparaissent (p. 17, 19, 29, 37, 39).

fi la ta pi ra vi sa lu
du filas un tapis elle est ravie elle salue

mais pas toujours (p. 43)

é cu rie
une écurie

eu	œu
jeu	vœu
seu	nœu
peu	dœu
eul	œur
eur	œuf

Mico (p. 25 - 2e L). Quel intérêt de noter "noeu" puisqu'on ne relève cette suite graphique que dans un seul mot "noeud" ? Pour quoi ne pas mettre sous les yeux de l'enfant l'orthographe intégrale avec "noeud". Et que dire de "dœu" qui à notre connaissance n'existe dans aucun mot ?

On assiste à la création d'une graphie biunivoque, d'une para-orthographe qui risque d'usurper la place de la véritable orthographe dans l'esprit de l'enfant. On ne s'étonnera donc pas qu'une bonne élève en fin de CP écrive : (1977)

Le petit canich

*il etai une foi un petit caniche
qui vené de nêtre il moi avec moi
dans m n lit il dort sur l'oreille.*

d) le découpage en syllabes et les consonnes doubles : la coupe varie au gré des éléments étudiés : si l'index est mis sur une suite de type C + V

. placée devant les consonnes doubles, la coupe se fera avant celles-ci

A l'aube de l'école (p. 53) "vi/lle" (p. 13 - 2e L), "go/mme"
Daniel et Valérie (p. 14) "pa/ssse", "ja/ppe" (p. 36), "hu/tte"
(p. 38), "ba/lle" (p. 40), "rou/sse" (p. 50)

Rémi et Colette (p. 54) "ronro/nne" (p. 16 - 2e L), "hou/ppe"
(p. 56 - 2e L) "a/ttention"

Luc et Caroline (p. 4) "pa/sse" (p. 11), "éto/nné" (p. 41),
"nou/rrit" (p. 53), "gro/tte"

Au long des jours (p. 33) "ru/sse" (p. 35), "cla/sse" (p. 45),
"do/nné"

. intégrée aux consonnes doubles : dans ce cas la coupe se fera entre les deux consonnes, afin de mettre en évidence la suite C + V étudiée.

Daniel et Valérie (p. 7) "trot/te" (p. 18), "at/te/lé" (p. 20),
"pas/se" (p. 22), "pom/me".

Luc et Caroline (p. 3) "bal/lo/t" (p. 15), "las/so" (p. 29),
"grif/fe", "mar/ron".

Au long des jours (p. 33) "dop/né", "pan/ne"

Clair Matin (p. 33) "tis/su", "repas/se"

. Quelquefois il s'agit de mettre en évidence une suite V + C : par exemple : EF -*Au long des jours* (p. 49 - 2e L) - "ef/feuille".

Exceptions :

A l'aube de l'école : "tou/ffe" alors que l'élément étudié est f + voyelle (p. 55) "rui/sseau" alors que l'élément étudié est consonne + eau.

Le 2e livret, par contre, se range à la loi générale : "as/sez", "al/lez" (p. 25 - 2e L).

Caroline et Bruno (p. 18) "culo/tte" (P. 33) "pa/nne" (p. 36) : "pa/sse", "gro/sse".

Ces fluctuations ne permettent pas de raccrocher le découpage des mots à une quelconque théorie sur la syllabe ni phonique, ni graphique. Il s'agit simplement de conventions typographiques qui permettent d'obtenir le plus longtemps possible des faiseuse; "syllabes simples" de deux lettres : C + V en ignorant avec superbe le contexte graphique, ce qui provoque en l'occurrence une dissociation de digrammes tels que "ss", "tt", "mm"...



Evoquons maintenant ce que certains auteurs de manuels appellent la "SYLLABE INVERSE" de type V + C. Là aussi il est manifeste qu'il ne s'agit pas d'une syllabe mais d'une succession de deux lettres extraites du mot en dépit de toute conscience du découpage scientifique en syllabes.

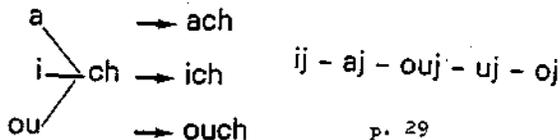
Type 1 : cette suite V + C peut être une simple partie d'une syl-

labe linguistique : *Macoco* (p. 67)

par renard regarde ar	partir atterrir ir	dort sort fort or	sur mur ur	vert vers perle er
régal al	mil il	bol ol	cultive ul	bel miel ciel el
as	disparu is	os	plus us	escale es père es
mac-nac ac	ic	mani oc oc	uc	québec ec

Type 2 : plus grave et source de confusion, cette suite V + C ne peut absolument pas faire partie de la même syllabe linguistique et ne peut en fait exister qu'à cheval sur deux syllabes linguistiques distinctes. C'est le cas des suites 'IC', 'OC', 'UG', 'AC' évoquées par *Bouquet doré* (p. 28).

Corinne, Jérôme et Frite qui utilise systématiquement l'inversion aboutit à des éléments tels que 'AV', 'IV', 'OV', p. 21, "ACH", "ICH", "UCH" p. 27.



p. 29

qui manifestement ne peuvent appartenir à une seule et même syl-

labe linguistique ...à moins de s'écrire "ache", "iche" : c'est-à-dire /aʃ/, /iʃ/ en syllabe phonique finale, ce qui n'est pas du tout le cas ici, puisque l'élément "che" aurait été considéré comme une "syllabe", et que les suites "aje", "ije", "oje" ne sont pas attestées en orthographe française.

En règle générale les consonnes choisies dans le type 1 sont le plus souvent : R, L, C, S ; moins souvent F ; rarement P, B *Patou et Véronique* (p. 6 et 17) H, *Patou et Véronique* (p. 21) Mico (p. 55), X *Patou et Véronique* (p. 40).

Pour les consonnes relevant du type 1, dans des suites de deux lettres (intégrées ou non à une syllabe plus vaste), on pourrait grosso modo résumer les tendances observées en indiquant que les manuels respectent la coupe syllabique postérieure ; les exemples choisis tournent autour de ce schéma : (- -) V + C/ - où les éléments mis entre parenthèses sont des éléments facultatifs. "article" (ar), "partir" (par), "offrir" (fir). Néanmoins on rencontre des exemples qui ne rentrent pas dans ce système: "abri" comme illustration de la "syllabe" AB (*Patou et Véronique*), sans parler des nombreuses erreurs bien compréhensibles faites par les enfants en classe : "araignée" pour évoquer la syllabe "ar" par exemple.

Les choses sont loin d'être claires, on navigue avec les enfants entre le sentiment implicite qu'il s'agit de syllabes inverses véritables et une combinatoire formelle qui traite cette suite V + C comme un couple de deux lettres qu'il s'agit de reconnaître dans n'importe quel contexte, en dépit de toute structuration syllabique des mots. A cela s'ajoute que dans certains cas on passe sans avertir dans le registre phonique : *Caroline et Bruno* (p. 40) "is" illustré par "fils". *Aline et René* (P. 34 - 2e L) "et" illustré par "sept".

Enfin si l'on donne à la "syllabe inverse" son vrai sens, on peut dire que sa fréquence rarissime : 1,9% selon DELATTRE (cité par Pierre BÉNAROLLE, Jacques KOIJMANN "Savoir lire, élaboration d'une méthode de lecture pour le CP, *Revue française de pédagogie* n° 37 oct. nov. déc. 1976, p. 21) est sans proportion

avec sa place donnée dans certains manuels où elle est traitée dès le départ comme le pendant inversé des syllabes CV : *Mico* (p. 12 et 55)

S	Δ	h	h	Patou et Véronique (p. 6)
si	is	ho	oh!	
so	os	ha	ah!	pa pi ap ip
sè		hé	eh!	
sa	as		hue!	
su	us			
ca	ac			



"RA - AR nous paraît offrir une symétrie inverse assez fallacieuse et présenter plus de risque de favoriser des dyslexies potentielles." (DEMAROLLE et KOOLJMAN art. cit. p. 21)



En conclusion, contrairement à leur appellation traditionnelle de méthodes "syllabiques", ces méthodes qui prétendent utiliser la "syllabe", se fondent en fait sur une création artificielle, une combinaison formelle de deux (parfois trois) lettres : voyelles + consonne (ou inversement), sans souci de la réalité linguistique,

- sans souci du *découpage syllabique réel* : élément extrait d'une syllabe linguistique ("mu/r"), qui peut être à cheval sur

deux syllabes linguistiques : "_av" ("ravi") ou mère à cheval sur deux mots "jai" ("j'ai") *Au long des jours* (p. 27), *Bouquet doré* (p. 23) ; suites graphiques non attestées ou rares : "xai" *Tinou et Nanou* (p. 18 - 2e L) "ji" *Le Livre que j'aime* (p. 26)

- sans souci de la *structuration graphématique*: dissociation de digrammes ("je/udi"), contradictions dans la manipulation des consonnes doubles.

Cette combinaison ne peut être ni confondue avec la syllabe phonique (cf. son refus d'englober les graphèmes muets, la dissociation des digrammes), ni ne peut être estimée équivalente à la syllabe graphique (cf. la coupure des consonnes doubles "po/mmres", cf. les suites graphiques à cheval sur deux syllabes...). Assemblage de deux lettres - à qui il arrive quelquefois de devenir deux sons "is" dans "fils" - cet artifice invite à la jonglerie graphique ~~hors~~ de tout contexte réel.

Or "if" formé de la lettre I + la lettre F, n'a pas la même valeur, ni phonique, ni graphique, dans "canif" et "soif" par exemple. Ce n'est que dans un rot donné, qu'une suite graphique comme "ter", extrait de "ra/ter/nelle", possède une valeur précise : "porter" ≠ "maternelle". La technique de décomposition et de projection aboutit à une impasse : *Au long des jours* (p. 35) auto cabane Que fait-on du "m" ?

automne

camarade rémi D'où vient le deuxième "r" ?

carré

NB : les parties soulignées sont en bleu dans le texte

Il est évident que savoir lire est autre chose que posséder une collection de quatre cents pseudo-syllabes, combinaisons théoriques sans rapport avec les groupes accentués et que savoir l'orthographe est autre chose qu'assembler deux par deux des lettres sans tenir compte de la structure orthographique.

Si nous récapitulons nos observations sur les unités utilisées par les méthodes alphabétiques, nous constatons avec évidence que si celles-ci ont quelque chose à voir avec les unités linguistiques, c'est seulement à titre épisodique. Les pseudo-syllabes que nous venons d'analyser, dans leur principe ne représentent pas des syllabes linguistiques (ni graphiques, ni phoniques) même si ces assemblages préconisés peuvent occasionnellement se confondre avec elles.

Le terme de "son" recouvre tant de réalités linguistiques différentes qu'il symbolise à nos yeux cette confusion d'une part entre les deux ordres : phonique/graphique et d'autre part à l'intérieur même du domaine phonique. Si nous classons les diverses significations prises par le mot SON dans les manuels étudiés nous obtenons :

1) mis pour GRAPHEME composé de plus d'une lettre (digramme ou trigramme) s'oppose donc à "lettre", par exemple : "au", "ou", "on", "eau" etc. *Tinou et Nanou* (p. 66)

hélène bat des mains :
« oh ! la jolie pyramide
avec toutes les lettres
que l'on connaît,
on va bientôt tout lire!
— pas encore, répond tinou,
il y a les sons à apprendre!
quand tu dis : tinou, tu entends
OU, OU c'est un son. »
dans tinou, j'entends OU

En regardant les images (p. 1)

Notre deuxième livret. L'ÉTUDE DES SONS SIMPLES AUTRES QUE LES VOYELLES DE L'ALPHABET.

2) mis pour SYLLABE (ou plutôt pseudo-syllabe) voir 3).

3) mis pour un, deux ou trois PHONÈMES.

- = 1 phonème. C'est la seule appellation justifiée. En suppo-

sant bien sûr qu'on fasse abstraction au CP de la différence entre phonème et son au sens de réalisation phonétique.

= 2 phonèmes : semi-consonne + voyelle "oi"/wa/. Cette erreur est très fréquente. Consonne + voyelle (= pseudo-syllabe)

Belin (p. 7) "Après avoir isolé le son "bi" de "bijou" au § 2 et isolé la lettre "b", on découvre les sons "bi", "bu", "ba"..."

= 3 phonèmes. Plus rare mais rencontré quelquefois en classe le son "oif"/waf/.

Les méthodes alphabétiques sont polarisées par la lettre, unité de base de leur combinatoire. L'occultation quasi-totale du domaine phonique a amené l'enfant pendant des décennies à jongler avec un puzzle de lettres sans qu'on ait mis en doute la valeur d'unité graphique de celles-ci et sans qu'on ait envisagé de sensibiliser l'enfant à la complexité de la relation phonographique.

"Il est impossible de retrouver dans l'alphabet français traditionnel, fondé sur l'alphabet latin, les éléments de la langue écrite donc d'opérer la distinction phonème/graphème." (Nina CATACH *L'Orthographe dans un enseignement renouvelé du Français*, Compte-rendu de la journée d'études du 26 février 1975, p. 27)



II 5 MECONNAISSANCE DU DOMAINE PHONIQUE.

Enseigner les bases de l'orthographe, c'est d'abord faire acquérir aux enfants le code oral :

"La lettre à tracer, ou à déchiffrer, oralement ou visuellement, est le premier grand code auquel oblige l'école. Par elle, c'est-à-dire par la lettre, l'enfant se cogne à la réalité visible d'un langage jusqu'ici fait de sons articulés. Mais c'est le choc même de ce contraste qu'il faut utiliser. Cette distance de la lettre au son construit l'intervalle où l'apprentissage se réalise. Autrement dit, apprendre à lire ne va pas sans écouter. Une écoute de plus en plus attentive à la chaîne sonore, jusqu'ici seule forme support du sens transmis ou reçu. Pour accéder à la connaissance et à la maîtrise du code des lettres, il faut prendre distance par rapport au son. C'est-à-dire, mieux percevoir les configurations de ce monde de l'oral." (Jean PEYTARD préface du guide pédagogique *Chantepages*, p. 3)

Les méthodes alphabétiques étudiées ne font pas une place spécifique au système phonologique et aux lois phonétiques les plus importantes. Nous avons vu que cette lacune était dans la nature même de leur conception sous-jacente de l'orthographe, dans la mesure où celle-ci est perçue, dans son principe de fonctionnement, comme un système phonographique biunivoque. Nous allons essayer maintenant de détecter les manques que les manuels laissent au niveau phonique, préjudiciables à une bonne mise en place du rapport phonème/graphème et de cette "distance par rapport au son."

Nous ne reviendrons pas sur le système phonologique tronqué, dépourvu qu'il est des oppositions /a/ vs /æ /, /o/ vs /ɔ /, /φ / vs /œ/. Nous voudrions plus particulièrement insister ici sur les lois qui régissent le fonctionnement des variantes phonétiques des archiphonèmes /A/, /E/, /O/ et /OE/ afin de montrer combien la maîtrise de l'orthographe de base en dépend. Par exemple les graphèmes "eau", "au", "o", "ô" ne sont pas situés indifféremment dans le mot, leur utilisation procède de la compréhension du rapport phonographique, mais aussi de la place dans le mot et dans la syllabe phonique.



Au long des jours (p. 15) —

p. 33

camarade
la plage
 sable
la cabane

éric
 allé
 pâté
 été

domino
note
 piano
no

NB : les parties soulignées sont en bleu dans le texte.

Mico (p. 23)



un épi



une épine



un pré



un numéro



un dé

Le relevé des éléments communs à ces séries ne permet pas de préciser les contraintes phonétiques d'ouverture et de fermeture des voyelles.

"lè, nè, dè, mè" Mico (p. 9), "lè, nè, ré, mē, sē, dé, tē" (p. 23), "cré, pré, dré, tré", "lè, mè, cré, pré" (p. 25)

Procéder comme ce syllabaire, c'est mettre sur le même plan des phonèmes qui ne sont pas du tout parallèles du point de vue de la phonologie de la syllabe. Il vaudrait mieux établir les environnements possibles de /e/ et séparément ceux de /é/ au moyen de séries comme "fête", "sère", "aire"... En effet à aucun moment on ne signale qu'on ne peut dire /per/, /tet/, c'est-à-dire que /e/ en syllabe fermée n'est en principe pas phonologique en Français (sauf accent lorrain).

Ces constatations étant faites, quelles règles phonétiques régissent le phénomène de l'ouverture/fermeture des phonèmes vocaliques ? Les connaître permettra un classement des mots qui respecterait la structure vocalique, en définissant une voyelle par sa position dans le mot d'une part, et par rapport à la nature de la

syllabe d'autre part. Il serait intéressant de prévoir une sensibilisation aux variantes vocaliques dites "combinatoires". Il s'agit, selon Nina CATACH (JDI n° 2 nov 1978)

"de toute variante conditionnée par les phonèmes adjacents, en particulier par la présence ou l'absence d'une consonne après la voyelle."

Ces variantes obligatoires, conditionnées par la position dans la syllabe phonique, peuvent faire l'objet d'un enseignement, à condition que la limite syllabique phonique soit perçue solidement. Cela suppose en particulier que, par exemple, le mot "trotte" soit considéré comme formé d'une seule syllabe phonique si l'on veut pouvoir raisonner sur l'ouverture de /ɔ /, conditionnée par le /t/ final.

"On remarque de façon unanime que la présence d'une consonne prononcée en fin de syllabe fait automatiquement ouvrir la voyelle. Selon la tendance générale : syllabe (phonique) ouverte = voyelle fermée syllabe (phonique) fermée = voyelle ouverte. Exemples : "dê/dette", "beau/bord", "queue/coeur". (Nina CATACH JDI n° 1 oct. 78)

Un autre paramètre influe sur le timbre de la voyelle, c'est la place de la syllabe dans le mot. Si les oppositions d'ouverture et de fermeture sont nettes en syllabe accentuée, il n'en est pas de même en syllabe non-accentuée qui provoque une tendance à la neutralisation. Dans "épine" le /e/ a tendance à s'ouvrir et à prendre un son moyen. C'est pourquoi la présentation des exemples dans les manuels devrait permettre des distinctions en fonction des deux critères indiqués. Par exemple pour les sons /o/ vs /ɔ /.

syllabe non-accentuée		syllabe accentuée	
fermée	ouverte	fermée	ouverte
"porter"	"poli"	"fort"	"beau"
"sortir"	"voter"	"noce"	"domino"
			"landau"

Au fil des mots (p. 11) propose une organisation de la page consacrée au /E/ qui respecte les contraintes dues à la place de la voyelle. (voir page suivante)

[a]	[ɛ]	[e] ou [ɛ]
e	le père il épèle une sirène	près très après
è	la fête la tête la fenêtre	il prête une arête il s'arrête
è	la neige la reine la seine	têtu fêter prêter arrêter
è	la peine pleine	neiger
è	la laine une plaine une paire plaire	se taire laide il laisse épaisse
è	le lait la maison la laïtue un palais un trait	je sais laïd il fait
è	un bouquet il met un jouet	un lacet un parapet

1ère colonne : position en syllabe tonique fermée

2ème colonne : position en syllabe ouverte, tonique ou non accentuée

L'avantage de ces présentations est de permettre le rapprochement ultérieur de sons comparables, afin d'éviter de comparer comme nous le voyons faire quotidiennement, "le" de "pile" et "le" de "le" (article), "o" de "domino" à celui de "note", le "au" de "auto" à celui d'"épaule". L'orthographe des voyelles à double timbre ne pourra s'assurer solidement qu'à partir de cette structuration. Ainsi la série en position de syllabe accentuée ouverte (finale de mots) permettra de faire apparaître la fréquence du graphème "eau" dans cette

position (c'est ailleurs quasi-exclusive pour lui) ; du graphème "o" pour "noter" /ɔ/ en position entravée. L'établissement de séries analogiques de ce type ouvrira la possibilité de préciser plus concrètement l'utilisation de "AU" car on s'apercevra que ce graphème est cantonné là où la syllabe phonique quoique fermée ne provoque pas l'ouverture du phonème "saule", "épaule", "pauvre", "saugé" (Nina CATACH *JDI* n° 1 1978).

Répétons-le, ces variantes combinatoires ne sont pas traitées dans nos manuels ni pour o/ɔ, ni pour œ/ø ; seule l'opposition e/ɛ est largement représentée avec les finales "elle", "enne", "ette", "erre", "esse", "effe" et les suites graphiques "ec", "el", "en", "er", "ef" pour /ɛ/ ; le graphème "é" en toute position et les digrammes "er", "ez" en position finale, pour /e/. Encore que l'attention ne soit souvent polarisée que sur deux cas : finale absolue et initiale du mot, ce qui ne donne pas tous les éléments pour une généralisation.

Les manuels se montrent bien plus sensibles aux variantes dites "libres" (non conditionnées par la position dans la syllabe). La raison en est simple puisque l'orthographe note très souvent ces variantes libres par une graphie différente. cf. tableau Nina CATACH *JDI* n° 2 nov. 1978.

Archigraphèmes	Phonèmes	Variantes combinatoires (conditionnées par la position dans la syllabe)	Variantes libres	Remarques
A	[A]	— —	[a] tache [ɔ] tâche	Variantes libres marquées parfois par l'accent circonflexe
E	[E]	[e] dé. céder [ɛ] dette, cède	[e] j'irai, aimer, près [ɛ] j'irais, arrêt, cadet, près (de)	Variantes libres marquées par l'accent grave, circonflexe, par ai, etc.
O	[O]	[o] soi [ɔ] sotté	[o] côte, saule, heaume [ɔ] cote, sol, homme	Variantes libres marquées parfois par l'accent circonflexe ou par au, eau.
EU	[E]	[ø] peu [œ] peur [ɔ] crever	[ø] jeûne [œ] jeune [ɔ] déjeuner	Variantes libres très rarement marquées à l'écrit (neutre, feutre)

En effet, la graphie étant prépondérante, les manuels ne s'intéressent aux différences phoniques que dans la mesure où elles sont censées justifier une différence graphique. Partant, deux motifs d'erreurs se conjuguent :

- L'orthographe retardataire continue de noter graphiquement des différences de prononciation qui généralement ne se font plus remarquer à l'oral, parce qu'elles correspondent à un système de langue dépassé. Nous pensons notamment à l'opposition a/ɑ en voie de disparition et à l'accent circonflexe de "tâche" qui ne note finalement plus qu'un certain allongement de la voyelle. Cet allongement n'est même plus sensible dans "maître/mettre", "roter/rôti". L'accent circonflexe dans ces cas est le type même de la notation maintenue par fidélité à une tradition historique.

- Il est illusoire de présenter pour la France entière une prononciation standard : c'est ce que supposent les manuels de lecture en calquant sur la graphie une prononciation-type. Or il existe de par le monde francophone et même sur le territoire français des différences régionales de prononciation fort sensibles, à tel point que d'Hayange à Nice, ou de Lille à Lyon, les élèves utilisent à l'oral les oppositions phonologiques avec une certaine disparité. Par exemple telle région notera l'opposition a/ɑ ou œ/ø alors que telle autre les neutralise. (voir chapitre III).

Intéressons-nous à l'opposition e/ɛ, la seule qui soit prise en compte en vertu de l'existence de "é" opposé à "è", mais cette fois-ci en situation non conditionnée, pour observer dans l'ensemble des manuels le manque de prise sur un monde phonique concret, réel, précis. Nous avons pu relever trois types de présentation :

1er type : méthodes qui ne peuvent se départir de l'assemblage de lettres et qui se montrent indifférentes aux nuances phoniques des graphèmes transcrivant notre opposition d'étude.

Bouquet doré (p. 62)

été - cortège - revêt - plaisant - neige - passer
 é è ê ai ei er
 et es est

Aucune précision de prononciation pour cette liste.

En regardant les images (p. 29, 33, 35, 43, 47) cf. les manuels pourtant plus récents, *A l'aube de l'école* "es" (les), "er" (tirer), "ez" (allez), pas de distinction mise en évidence. *Patou et Véronique* traite dans la même page (16) "et", "ez", "er", "ier", sans autre indication.

2ème type : le plus fréquent.

Ces méthodes distinguent soigneusement les graphèmes qui, selon elles, par nature (c'est-à-dire indifféremment de leur position dans la syllabe) transcrivent le même son que "é" : à savoir "er", "ez" en finale absolue + "es" de "les", "mes" etc. et le même son que "è" : à savoir "et", en finale absolue, + "ai", "ei".

Tinou et Nanou (p. 48 - 2e L)

« Maman! Le loup dit un mot que je ne sais pas lire. Veux-tu me l'expliquer?

— Le loup est plus malin que mon Tinou, dit Maman. Écoute :

quand il y a ...et

à la fin d'un mot, on lit è.

Ici, tu liras : cochonnet.

— Merci, Maman! c'est encore un è!»

Mico (p. 33) é = er = ez

cf. *Réni et Colette* (p.46)

Aline et René (p. 30)



le papa d'allier sa allumer la répartition.

allumer

allumer

er

(é)

les martinets

es

(é)

et

(è)



les martinets volent dans le ciel.

les martinets

er es et les martinets

1. et - minet - le volet - un pistolet - le carnet
(é)
2. er - semer - parler - casser - arriver - le dîner
(é)
3. es - les - des - mes - tes - ses - des livres
(é)
4. tes secrets - mes mollets - des navets

Les manuels de conception ancienne comme *Mico*, ou récents mais traditionnels comme *Pas à pas*, continuent d'entretenir artificiellement la distinction phonique entre "et" (conjonction de coordination) dont la prononciation serait /e/ et "est" prétendument prononcé /ɛ/ (verbe être, 3e personne du singulier, *Pas à pas* leçon 9B).

3ème type : tout en étant aussi normatif que le 2e, celui-ci prend le contre-pied du 2e type en ce qui concerne la prononciation des digrammes finaux "et" et "es".

Joyeux Départ (p. 54) mentionne une prononciation identique pour "es", "er", "ez", "et". *Le Livre que j'aime* (p. 11) "les = lè" ; surtout *Nicole et Victor* "et" = "é" (p. 13), "es" = "è", "les" = "è". Néanmoins on rencontre (p. 60) "er" = "é", "ei" = "ai" = "è" (p. 57).

L'exemple du graphème "un" manifeste également un manque d'unité dans son traitement suivant les manuels :

. soit il n'est pas du tout évoqué cf. *Mico*, *Aline et René*, *À l'aube de l'école*, *Le Livre que j'aime*, *Tinou et Nanou*.

. soit il est évoqué de manière spécifique, se distinguant implicitement par sa prononciation en /œ̃/ cf. *En regardant les images* (p. 11), *Nicole et Victor* (p. 41), *Biron* (p. 29).

Pas à pas à la première leçon sur les "son", emplacement paradoxal compte-tenu de sa petite fréquence. *Joyeux Départ* "un" évoqué (p. 69 - 2e L) parmi les particularités.

. soit enfin étudié dans la même page que "in" conformément à la tendance actuelle de certaines régions (dont Paris) à neutraliser l'opposition /œ̃/ vs /ɛ̃/

Belin (p. 58) in = un

quin = qu'un in = un

Bouquet doré (p. 61 - 2e L) "un" traité avec "ain", "ein", "in".

Patou et Véronique (p. 6), *Rémi et Colette* (p. 24 - 2e L), *Caroline et Bruno* (p. 47), *Au jardin de la joie* (p. 10 - 2e L).

Mis à part *Bouquet doré* et *Au jardin de la joie*, nous constatons

que les manuels récents tendent à associer "in" et "un" alors que ce sont les manuels anciens et traditionnels qui le traitent à part. Il reste de toute façon que, quel que soit le choix, il ne peut être appliqué à tous les Français, et que ce serait au maître de connaître la prononciation effective de ses élèves avant de s'engager dans une option.

Tant d'imprécisions et de contradictions prouvent que le domaine phonique n'est qu'effleuré et ne dépasse pas le stade de justifications, posées dans l'absolu, de différences graphiques. Quand l'écrit ne traduit pas les variations phoniques (eu = ϕ , œ, par exemple) celles-ci ne sont pas évoquées. La combinaison de lettres conçue comme signes biunivoques ne laisse pas de place au système phonologique et aux principales lois phonétiques. Aussi quand des nuances apparaissent, entre "é" et "è" par exemple, les manuels font-ils preuve d'un manque de maîtrise évident des principaux paramètres d'ouverture/fermeture d'une voyelle.



Résumons les postulats de ces méthodes d'apprentissage de la lecture qui aboutissent à la dénaturation des quelques éléments phoniques étudiés au passage.

a) Le phonique est vu à travers l'observation de l'écrit. Or bon nombre d'oppositions phoniques d'antan notées par l'orthographe n'ont plus d'existence de nos jours. Et inversement l'orthographe ne relève souvent pas les oppositions phoniques vivantes. Ce postulat de la graphie comme calque de la phonie est un écran pour l'étude objective d'un système spécifique avec ces lois propres, dont la connaissance devrait préexister à l'apprentissage des premiers rudiments du système graphique.

b) Les différences graphiques sont conçues comme transcrivant par nature des différences de valeurs phoniques, alors que le contexte se révèle déterminant. La place du phonème dans la syllabe phonique constitue un paramètre de variation à peu près général en France, alors qu'il n'est pas évoqué. Quant aux variantes dites "libres", elles sont l'objet d'un choix catégorique qui enlève en l'occurrence toute substance au terme de "libre" : chaque manuel impose de manière péremptoire sa conception de prononciation. Ces contradictions observées entre les diverses versions nous prouvent qu'il est difficile de légiférer en la matière et que les variantes non-conditionnelles sont néanmoins dépendantes d'autres paramètres, socio-linguistiques cette fois.

c) En supposant une prononciation normalisée, qui n'existe telle quelle nulle part, notamment dans le domaine des variantes libres, les manuels présentent en fait aux enfants une abstraction, ou plutôt une prononciation "étrangère". (voir sur ce point chapitre III)

En conclusion il est patent que l'association de lettres, fondement des méthodes alphabétiques, contribue à dénaturer la relation phonème-graphème

. tout d'abord parce que nous avons vu qu'il n'est jamais tenu compte de la notion de syllabe (orale) et de la position de la voyelle à l'intérieur de cette syllabe ;

- ensuite, parce que la correspondance phonème-graphème n'est

jamais montrée de manière systématique et rigoureuse ;

. enfin, ou plutôt sûrement d'abord, parce que le code oral ne s'enseigne pas et que la réalité phonique des oppositions vocaliques et consonantiques est ignorée.

Comme nous avons essayé de le présenter, ces méthodes paraissent désormais issues d'un autre monde, d'une conception de la linguistique qui n'avait pas encore fait sa place à l'étude de la langue orale et, partant, d'une conception de l'apprentissage de la lecture dépourvue d'une philosophie cohérente du système graphique français. Fondés sur une manipulation des lettres de l'alphabet, ces manuels d'apprentissage de la lecture ne correspondent plus aux recherches actuelles sur l'orthographe qui tournent autour du fonctionnement du *graphème*. Ne nous y trompons pas, même si "le lexique des préfaces change, les méthodes demeurent" (pour reprendre l'expression d'Yvonne BIANCO in "Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au Cours Préparatoire" art. cit. p. 168). Aussi sont-elles restées quasi immuables jusqu'en 1977... et en 1986 la combinatoire des lettres se taille encore un bel empire dans la pratique en classe.

Continuer à apprendre l'écrit dans la décennie 80 avec ces méthodes, ce n'est pas donner à l'enfant les éléments pour se bâtir rapidement et solidement les rudiments orthographiques fondamentaux. C'est manquer l'organisation rigoureuse de ce que l'École considère comme le noyau de l'orthographe : la relation phonie-graphie. Si l'élève parvient tout de même au Cycle Élémentaire à se structurer des séries analogiques au niveau phonographique, c'est dans la mesure où il aura réussi à oublier une bonne part des mécanismes et des schèmes enseignés lors de son CP ! S'il n'y parvient pas, si au CM, voire au collège, il produit encore des erreurs mettant en cause le fonctionnement phonographique, nous formulons l'hypothèse que les méthodes alphabétiques peuvent être pour quelque chose dans le dysfonctionnement de la relation phonème-graphème, par une mauvaise mise en place de celle-ci dès le départ de la scolarité. A l'heure où l'opinion

publique voit une des causes de ce qu'elle considère comme la dégénérescence de l'orthographe dans l'abandon des méthodes alphabétiques, nous serions tenté de soutenir à l'inverse que c'est leur maintien de fait qui linguistiquement contribue à perturber son acquisition première... En tout cas, d'ailleurs, ces méthodes sont représentatives d'une époque révolue et à ce titre leur existence dans les classes en 1985 ne se justifie plus guère...

In fine, quelques constats que le gonflement des théories nouvelles ne doit pas nous faire escamoter dans le présent. En 1979, dans une circonscription d'Inspecteur de Moselle, sur 40 CP, 36 utilisaient encore une méthode alphabétique d'apprentissage de la lecture (soit 90%) dont 33 avec un manuel de conception antérieure à 1970, et 13 de conception antérieure à 1965, le plus ancien, *Nico* (1962), étant utilisé par 7 classes de CP. Jean-Claude PINTIAUX dans son article sur *Daniel et Valérie (Le Français aujourd'hui* supplément au n° 38 juin 1977, p. 42) notait que "dans le département du Nord, ce livret, d'après les estimations des IDEN serait utilisé dans 60 à 80% des CP".

En 1984, d'après une brève enquête réalisée dans la circonscription de VILLEFRANCHE I, 40% des instituteurs de CP utilisaient des méthodes alphabétiques, y compris *Boscher* (1ère édition 1913), *Rémi et Colette* (1ère édition 1951).

Moralités :

- . il ne faut pas confondre évolution de la pensée dans les milieux universitaires de la pédagogie, et pratique quotidienne de la classe à l'école primaire ;

- . il ne faut pas supposer qu'une évolution, même radicale, dans la conception des Instructions Officielles (cf. celles de 1976 et 1977), amène de facto, même huit ans après, une modification en profondeur des procédés pédagogiques ;

- . le rôle de l'IDEN est déterminant pour freiner ou accélérer dans les classes l'évolution analysée au chapitre I.

CHAPITRE III

LES MÉTHODES FONDÉES SUR LA RELATION PHONIE-GRAPHIE
("PHONOLOGISANTES") De 1970 et notamment 1977 à 1984.

Une volonté croissante de traiter le domaine phonique. Obésité du code phonographique. Les mécanismes de lecture.

Ce qui nous paraît caractériser les méthodes que nous appelons "phonologisantes" c'est leur souci commun de traiter plus scientifiquement la correspondance phonie-graphie, par une progression fondée sur les phonèmes. Certes il existe des nuances, selon que les manuels sont toujours happés par la survivance des nombreux principes anti-linguistiques que nous venons d'inventorier dans le chapitre précédent (notamment pour les méthodes de 1977, voire jusqu'en 1980 avec *Crocus*), ou selon qu'en plus de l'étude phonographique ils commencent à prendre en compte les exigences exprimées par les théoriciens idéographistes (méthodes postérieures à 1980 cf. *Lectureuil* 1982, *Lecture en fête* 1983). Du fait de ces nuances, l'étude qui va suivre permettra de comprendre pourquoi nous avons préféré à "phonologique" l'adjectif dépréciatif de "phonologisante."



III 1 Une VOLONTE CROISSANTE de traiter le DOMAINE PHONIQUE.

Pour éviter de reprendre en positif de manière fastidieuse ce que nous avons exposé longuement dans le chapitre II en négatif, nous allons nous limiter à schématiser les principaux points forts.

① LA TRANSCRIPTION DU SON EST DISTINGUÉE DE LA GRAPHIE.

L'alphabet phonétique international (API) apparaît de plus en plus et, quoiqu'il s'agisse de phonèmes, le recours aux crochets [...] s'est imposé au détriment des barres /.../ pour des raisons de plus grande prégnance pédagogique des crochets, qui selon *Lectureuil* auraient l'avantage de faire penser aux oreilles ! Il s'ajoute dans certains manuels une distinction par des symboles divers :

Au fil des mots   Lecture en fête  

et/ou par la couleur rouge pour l'API (*Lectureuil*), quelquefois vert (*Au fil des mots*)

Souvent nous avons pourtant l'impression qu'il suffit de faire apparaître un signe phonologique à chaque page du livret pour pouvoir se réclamer de la phonétique ou de la phonologie. Dans *Au fil des mots* ou *Le Sablier* par exemple, aucune exploitation n'est envisagée au delà de cet étiquetage d'un phonème par page, à la différence de la méthode *Lectureuil* qui cinq ans plus tard manifeste l'ambition de transcrire à l'usage des enfants des mots, voire des phrases entières, en API.

Finalement à cette "figuration" près (selon l'expression de *Lectureuil*) nous ne sommes pas loin des méthodes qui, malgré leurs prétentions phonétiques ou phonologiques affirmées, n'ont pas sauté le pas au point d'oser faire apparaître une autre graphie que celle de l'orthographe. Par exemple *Corinne*, *Jérôme et Frite*, - jusqu'à *Crocus* en 1980. Il s'agit bien de la continuité d'une tra-

dition que la configuration générale de ces manuels nous confirme ; car ils restent dans l'ensemble inféodés à la synthèse de "lettres" et de "syllabes". Cette audace sans doute n'aurait pas été compatible avec l'idée conservatrice selon laquelle l'utilisation de deux écritures (phonologique et graphique) contribuerait à perturber l'enfant. Pourtant, bien décidé à passer en revue "chacun des 36 phonèmes de la langue orale" comme il l'annonce en avant-propos, l'auteur de *Crocus* éprouve quelque gêne lorsqu'il en vient aux semi-voyelles : u[~] sera donc censé représenter /y/ ; ou[~] et o[~] représentent /w/ ; y⁻, i⁻ représentent /j/. Ce tiret n'a pas le rôle de diacritique, mais d'indicateur de position, qu'on retrouvera leçon 35 dans - en, représentant /ẽ / ... avec, pour tout arranger, une erreur : - ein. En effet ce graphème, à la différence de "en", ne souffre pas de contraintes de positions, ni plus ni moins que "ain" et "ein".

C'est le seul exemple que nous avons rencontré d'essai d'invention d'un code phonique autre que l'API.

② PROGRESSION PAR PHONÈMES (et non plus par lettres)

Comme l'exprime Yvonne BIANCO en 1975, derrière ce parti pris de progression par phonèmes est

"présente l'idée de départ (...) que pour apprendre à lire le mieux possible, il faudrait prendre conscience du système phonologique de sa langue et que, par conséquent, il "faudrait" partir des sons et non des lettres."
(Finalités, objectifs etc. art. cit. p. 157)

Nous remarquons d'abord que les auteurs sont peu explicites sur l'ordre de progression choisi : qui semble aller de soi, ou dans la continuité d'une tradition alphabétique, ou dans le nec plus ultra de la science phonologique (fréquence des phonèmes du français). Même *Lectureuil*, particulièrement prolixe sur les tenants et aboutissants de ses choix, n'en dit guère davantage qu'*Au fil des mots* qui se drapait dans sa dignité en parlant simplement de "commodités de l'analyse." (p. 3).

A mesure que les années passent les méthodes tendent de plus

en plus comme vers un idéal constitué par le respect quasi absolu du fameux x tableau des phonèmes extrait d'un livre qui a bénéficié à partir de 1970 d'un très grand impact : Jean PEYTARD, Emile GENOUVRIER *Linguistique et enseignement du français* 1970, p. 42.

LA FRÉQUENCE DES PHONÈMES EN FRANÇAIS					
PHONÈMES	EXEMPLES	FRÉQUENCE (p. 100)	PHONÈMES	EXEMPLES	FRÉQUENCE (p. 100)
[a]	plat	8,1	[y]	rae	2,0
[ʌ]	rat	6,9	[ʒ]	ton	2,0
[ʔ]	lait	6,8	[ø]	jeu	1,7
[e]	dé	6,5	[ɛ]	basse	1,5
[s]	soc	5,8	[ʁ]	brin	1,4
[ʔ]	fit	5,6	[ʔ]	fin	1,3
[e]	paix	5,3	[b]	dain	1,2
[ə]	cheval	4,9	[ʃ]	saïlle	1,0
[ʔ]	tas	4,5	[w]	oui	0,9
[k]	cas	4,5	[ʉ]	puis	0,7
[p]	pas	4,3	[z]	zèbre	0,6
[d]	dos	3,5	[ə]	piés	0,6
[m]	mot	3,4	[ʃ]	vache	0,5
[ʒ]	blanc	3,3	[@]	bran	0,5
[n]	nid	2,8	[œ]	cœur	0,3
[u]	cour	2,7	[ʁ]	gare	0,3
[v]	vie	2,4	[ɑ]	pâte	0,2
[o]	mot	2,21	[ʌ]	borgne	0,1

C'est très net : alors que les méthodes parues en 1977 restent encore en partie prisonnières des anciennes progressions (*Corinne, Jérôme et Frite, Au fil des mots, Luti*) celles de la décennie 80 (*Benoff, Lectureuil, Lecture en fête* et même *Crocus* jusqu'à la leçon 16) se calquent fidèlement sur cet ordre de fréquence des phonèmes. Nous décelons ici la fascination par une étude scientifique qui se transforme en véritable dogme. Même si nous pensons que ce classement statistique est utile, nous sommes loin d'adhérer totalement à la présentation, comme *Benoff*, des leçons sur chaque phonème suivant l'ordre de fréquence décroissant, pour trois raisons.

a) *Raisons de rigueur phonologique.*

Ce serait la moindre des choses que des méthodes qui prétendent

s'inspirer de la phonologie utilisent comme principe directif de leur étude les oppositions permettant de former l'élève à la discrimination phonologique. L'ordre de fréquence décroissant répartit les phonèmes comme au hasard, sans souci d'analogie, ni de confrontation.

Or peut-on étudier /s/ (leçon p. 33) sans l'opposer à /z/ (situé seulement p. 78) ? De même pour toutes les oppositions sourdes/sonores nettement et maladroitement dissociées. Les méthodes récentes (*Lectureuxil*, *Lecture en fête*) ont remédié à cette lacune d'évidence.

Mais on se doit d'aller plus loin encore si l'on considère que le phonème ne constitue pas une donnée préalable, mais n'existe que par un jeu d'oppositions faisant varier un par un les traits distinctifs phonétiques. Dans ce cas, pourquoi ne pas envisager une progression qui "s'enfoncerait" petit à petit dans le spécifique ?

voyelles/consonnes/semi-voyelles
 voyelles orales/nasales
 voyelles ouvertes/fermées
 consonnes orales/nasales
 occlusives/constructives
 sourdes/sonores

Si ce travail d'initiation phonologique est réalisée avant qu'on aborde les leçons sur chaque phonème, il n'en demeure pas moins vrai qu'il s'impose d'étudier dans la même étape des sons très proches de la même famille, qu'on veut distinguer, sans se limiter aux couples sourdes/sonores, parce que justement l'on sait que les enfants les confondent. Curieusement la tradition pédagogique voulait qu'on diffère l'étude de /m/ par rapport à /n/, ou de /p/ par rapport à /b/, de /ã/ par rapport à /õ/ pour éviter les confusions dans l'esprit des enfants. Quel contresens linguistique ! Le comble est atteint quand *Crocus* se pique d'étudier /ç/ et /w/, mais à six leçons d'intervalle, de séparer par trois leçons /y/ et /ç/, /u/ et /w/ !

La méthode *Lecture en fête* comprenant enfin que le phonème était le produit d'une construction par oppositions, bâtit ses différents chapitres sur au moins deux phonèmes à distinguer : /i/vs/a/, /y/vs/u/, /ã/vs/â/, /a/vs/ã/, /o/vs/õ/, /l/vs/R/, /t/vs/d/ etc.

b) *Raisons phonétiques :*

Les voyelles sont plus faciles à entendre que les consonnes. Les consonnes constrictives, qui dans la prononciation peuvent être tenues, passent mieux que les occlusives. De ce point de vue on concevra que /ʃ/ (ch) précède /p/ et /b/.

c) *Raisons phonographiques.*

Compte tenu de la complexité de ses transcriptions graphiques, il est légitime de surseoir l'étude du phonème /j/ par exemple. Par contre le phonème /u/ bénéficiant en orthographe d'une grande stabilité n'a aucune raison d'être retardé, de même /b/, /f/, et finalement aussi /ʃ/.

Lecteur n°1 (p. 19)

"L'étude de la graphie de [u] a été avancée. C'est un cas très facile, bien que "ou" soit un digramme. Mais c'est la seule transcription de [u] et les deux graphèmes ainsi associés ont toujours la même correspondance phonique. Il est bon de ne pas trop tarder pour présenter un digramme, cas typique en français."

Cela dit, l'ordre des fréquences phonématiques constitue un guide pédagogique utile dans la mesure où il permet d'utiliser le renforcement de la fréquence en langue pour consolider les premières acquisitions. Il évite aussi les lourdes aberrations dont hélas *Crocus* ne possède pas l'apanage : sur 36 leçons, /p/ et /d/ les phonèmes les moins fréquents, étudiés dès le 1er livret (19e leçon) ; /œ/ (18e leçon) passe bien avant /ã/ (28e leçon) et /Ë/ (35e leçon) ; alors que la complexité polygraphique de ces deux derniers finalement réduite, ne le justifie pas.

Comme référence permettant de dégager des nettes priorités, retenons aussi avec F. CARTON (op. cit.) que les cinq voyelles /a/, /i/, /e/, /ə/, /ɛ/ représentent 65% des occurrences de voyelles ; que les quatre consonnes /R/, /l/, /s/, /t/ la moitié des occurrences de consonnes ; que huit phonèmes sont res-

possibles de 50% des occurrences totales /R/, /a/, /i/, /l/, /s/, /e/, /ə /, /t/ ; et que sont peu utilisés /œ/, /ɑ/, /œ/, /y/.

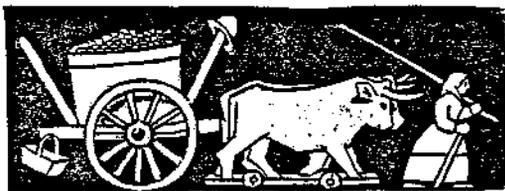
Nous passerons vite sur les anomalies persistantes, produits des anciens réflexes des méthodes alphabétiques qui perdurent.

. Au fil des mots commence par traiter d'affilée /a/, /y/, /i/, /ə / en éliminant /u/, /e/, /é /, sans doute en souvenir de la bonne vieille suite "a, e, i, o, u" qui ouvrait les premières semaines des syllabaires d'antan.

. *Le Sablier* jette son dévolu sur /i/ qui bénéficie de l'honneur d'être le premier phonème étudié, quoiqu'il ne soit pas le plus fréquent. N'est-ce pas en mélange avec les contraintes d'écriture qui autrefois primaient ? "i" est en effet la lettre la plus facile à écrire.

. /ə / continue d'être présenté à l'aide de mots où il n'apparaît pas : "la voiture de Jérôme est belle" leçon sur /ə / dans *Corinne, Jérôme et Frite* p. 10, où sur douze mots avec "e" muet deux seulement sont exploitables phonologiquement : "de" et "la", avec même deux mots complètement inutilisables : "poupée" et "joue", bien qu'ils figurent en exergue de la leçon 4. Remarquons qu'aucun manuel, même parmi les plus avancés, ne pense à rapprocher /ə / des phonèmes /ø/ et /œ/ avec lesquels il entretient pourtant des relations de grande parenté.

. Si toutes (sauf *Crocus*) ont éliminé /ɑ /, *Lecturevil* est la seule méthode qui évoque quelque doute sur l'existence d'une distinction phonique chez beaucoup de Français entre /œ/ et /ē / . *Lecture en fête* va peut-être trop loin par contre en "oubliant" carrément d'évoquer /œ/. Enfin deux phonèmes souvent non traités, parce qu'ils n'ont pas de spécificité graphique : /w/ et surtout /y/.



③ ABANDON DE L'ANCIENNE SYLLABE, JUSTIFICATION DE LA "VRAIE" SYLLABE ;

Avec le temps on est passé brusquement de l'empire tout puissant de la "syllabe", qui se perpétue encore solidement dans les premières méthodes phonologisantes, à une disparition totale : comme la ville d'Ys sombrant dans les flots. *Corinne, Jérôme et Frite, Le Sablier, Luti, Benoit, Au fil des mots* recourent encore à des syllabes artificielles, produits de la combinaison théorique de consonne(s) + voyelle, ou voyelle + consonne(s). Mais on éprouve le besoin de prendre des précautions avec ce qu'on commence à ressentir comme un héritage du passé :

. *Le Sablier* marginalise complètement cette activité en l'intitulant sciemment "syllabes artificielles", sans lien avec le vocabulaire

"On manipule, on lit, on copie et on écrit des syllabes qui ne proviennent d'aucun mot et qui ne doivent jamais servir à en former." (R. PREFONTAINES, Gisèle COTE-PREFONTAINE *Le Sablier, principes et techniques*, p. 45)

Mais il continue, observons-le, de la considérer comme indispensable.

"La manipulation de ces syllabes demeure un exercice primordial et quotidien particulièrement chez les enfants qui n'ont pas encore vécu leur éclosion de lecture. Tous les élèves devraient maîtriser ces syllabes." (p. 46)

. *Au fil des mots* s'applique (comme *Luti*) à faire figurer systématiquement le mot d'où est extraite la syllabe...

le lilas	la télévision
li	lé

(p.47)

... en encourageant d'ailleurs toujours le même reproche d'extraction artificielle (voir chapitre II) pour les syllabes "inverses". (p. 25 - 2e L)

halte	le retard	un pull	il reste
al	ar	ul	es

. Luti tente de moderniser la vieille combinatoire en utilisant force crochets indiquant que la méthode combine désormais des phonèmes (p. 9 livret de conseils pédagogiques)

	[a]	[o]	[i]	[ɛ]	[ɛ̃]	[y]	[ɔ]	[œ]	[u]	[e]	[ɛ]	[ɛ̃]	[œ]	[y]	or
l															?
m															?
p															?
r															?
s															?
t															?
v															?
x															?
z															?

Mais il s'agit bien de l'éternel mécanisme synthétique formel avec preuve, s'il en faut, le parallélisme entre les concaténations consonne + voyelle, et consonne + r/l, regroupées sous la même appellation d'"association" spécifiée en "syllabes ouvertes" (p. 7) puis en "association de consonnes" (p. 9) "fl", "br" etc.

Dans un premier temps, la syllabe se maintient toujours comme entité artificielle, bien qu'eût disparu l'ancienne technique de décomposition - recombinaison de mots. Et puis soudain exit la syllabe. Après l'excès des méthodes syllabiques qui la considéraient comme matériau de base, voici l'excès inverse : on ne

parle plus de ce phénomène dans *Crocus* (1980) pourtant accroché à la tradition, ni dans *Lecture en fête* qui ne reconnaît que l'utilité de la syllabe orale (guide pédagogique, p. 17). Pour reprendre l'expression de Pierre BARNLEY (*L'École est finie* 1983 p. 92)

"il en est des pratiques pédagogiques comme d'une pendule. Elles oscillent entre deux extrêmes."

Les auteurs de *Lecture en fête* (*La langue écrite et son apprentissage*) nous paraissent plus resurés.

"Rappelons (...) que seuls les phonèmes sont des unités constitutives de la langue. A l'oral, les syllabes ne sont que des unités articulatoires. L'opposition syllabes phoniques/syllabes graphiques n'est donc pas à nos yeux déterminante. Mais elle peut avoir une utilité

. du fait que la syllabe orale est une unité articulatoire, les enfants de six ans en ont une conscience presque spontanée et la découpent aisément (...) (p. 126)

. segmentation (...) utile à comparaison de l'oral et de l'écrit (p. 128) (...) Comme son nom l'indique, la segmentation syllabique (...) permet seulement d'identifier les éléments, de les situer les uns par rapport aux autres dans l'ensemble qui les réunit."

Il nous semble bien qu'il s'impose de passer par une comparaison des segmentations syllabiques orale et graphique pour jeter les bases implicites de la compréhension de deux phonèmes orthographiques fréquents :

. les utilisations diverses du "e muet" : "cheval", "pipe", "joue", "arlequin" ;

. l'accentuation ou la non-accentuation du "e" : "étoile", "estimer".



④ MAIS FINALEMENT TOUJOURS LA MÊME MÉCONNAISSANCE DU
DOMAINE PHONIQUE (OU PRESQUE),

Nous avons vu combien les méthodes alphabétiques, obnubilées par l'assemblage de lettres, négligeaient complètement les faits de prononciation. Soit qu'elles s'escrimaient à les raccrocher de manière biunivoque à des différences de graphies héritées en fait souvent d'oppositions phoniques passées, soit qu'elles niaient souverainement les différences locales en produisant par le simple décalque oral de l'écrit une prononciation standard artificielle. (voir chapitre II) Alors que les anciennes méthodes partaient de l'écrit pour en déduire l'oral, les méthodes phonologisantes inversent les données en accordant la priorité chronologique à l'oral.

"Et c'est ici que commencent des difficultés toutes nouvelles que la pédagogie du français n'avait encore jamais rencontrées parce qu'elle n'avait jamais vraiment attaqué de front le problème d'un apprentissage oral spécifique, détaché de l'écrit." (Jean MAZEL *Phonétique et phonologie dans l'enseignement du français*, p. 70)

Les transcriptions phonologiques utilisant API que nous avons vues fleurir (voir ①), en raison de cette nouvelle orientation pédagogique, vont donner aux instituteurs une description de la forme orale de la langue qu'au début ils ont crue innocente...

En effet, qui aurait imaginé devoir contester cette nouvelle unité linguistique bien protégée entre ces deux crochets ? De même que les lettres de l'alphabet, existant bel et bien puisqu'on peut les compter et recompter, on s'était persuadé que les phonèmes avaient une assise solide, transcendant le temps et les lieux, qu'ils constituaient des éléments bien dissociables, stables et qu'on pouvait finalement les égréner et les combiner comme autrefois les lettres. (voir tableau *Lutí* photocopié page 137)

Or nous venons de montrer au § ② que l'existence de ces phonèmes dépend par nature de la conscience d'un système d'opposi-

tions. Sans la présentation progressive de celles-ci, l'apprentissage phonologique au CP n'a pas de sens. A l'instar de *Crocus* et d'autres méthodes qui sans le dire suivent aussi un par un la liste de fréquence des phonèmes, présenter comme allant de soi "chacun des 36 phonèmes de la langue" avait l'avantage de sécuriser en donnant l'illusion d'un simple transfert oral de la progression issue de la nuit des temps fondée sur les 24 lettres de l'alphabet. Mais ce rapprochement est un peu fallacieux car plus que la fréquence des phonèmes, ce qui est utile de considérer c'est le *rendement fonctionnel* des oppositions. A la place d'une progression calquée sur une suite de phonèmes considérés comme unités absolues, il s'impose de procéder à un classement par nature et par fréquence d'emploi, mais portant sur les oppositions : sinon on risque de traiter implicitement de manière identique les oppositions /y/ vs /ɥ/ et /a/ vs /i/, ou rejeter l'exploitation de /g/ en fin de parcours sous prétexte que /ɥ/ et /œ̃/ sont affichés comme plus fréquents (cf. *Crocus*).

Bien entendu, il s'agira au moins de distinguer très clairement

- . les oppositions d'un grand rendement fonctionnel. Exemples /a/ vs /i/ vs /y/, /k/ vs /g/ ;

- . les oppositions mineures, en voie d'élimination du système. Exemples : /a/ vs /ɑ/, /œ̃/ vs /ɛ̃/, /ɸ/ devenant /nj/.

Henriette WALTER (*La Phonologie du français*) propose un critère de classement intéressant parce qu'il permet d'aider à cerner l'essentiel par rapport à l'accessoire.

- Oppositions à pouvoir distinctif *total*, pratiquées par l'ensemble des informateurs testés et dans toutes les positions. Exemple /i/ vs /y/.

- Oppositions à pouvoir distinctif *partiel*

- . limitées à certains contextes ou à certaines positions (variantes positionnelles) ; mais pratiquées par la totalité des informateurs : /o/ vs /ɔ/ ;

- . ne concernent que certains informateurs mais qui peuvent

exister dans toutes les positions (variantes libres, individuelles ou régionales) /œ̃/vs/ẽ̃/.

Au coeur du système phonologique à faire acquérir aux jeunes enfants on placerait donc

- toutes les oppositions de consonnes (sauf /h /)

- et les oppositions vocaliques fondamentales suivantes :

orales /i/, /y/, /u/	nasales /ẽ̃/, /õ̃/
/E/, /ø̃/, /O/	/ã/
/a/	

(où les majuscules représentent les archiphonèmes).

- les variantes positionnelles ou combinatoires fondamentales bien enseignées comme telles, c'est-à-dire dépendant d'un contexte explicité simplement. /o/vs/ɔ/, /u/vs/w/, /y/vs/ʏ/ et ainsi que /œ/vs/ø/ dont l'opposition n'a plus guère de justification phonologique, sauf dans quelques mots.

- les neutralisations principales : /o/vs/ɔ/ et /ø/vs/œ/ en finale absolue ; /e/vs/ɛ/ partout et, même, tendance à s'étendre en finale absolue (qui est pourtant le domaine traditionnel de prédilection de cette opposition).

Enfin, suivant les prononciations en vigueur dans telle région ou tel milieu socio-culturel que nous évoquerons quelques pages plus loin, on pourrait

. exploiter ou éliminer les oppositions suivantes : /u/vs/w/, /y/vs/ʏ/, /ẽ̃/vs/õ̃/, /a/vs/ɑ/ et même /e/vs/ɛ/, /œ/vs/ø/, /o/vs/ɔ/ ;

. définir le statut de /ã/ ("e muet") et ses conséquences ;

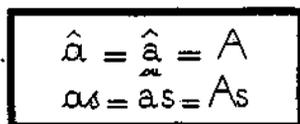
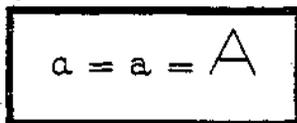
. préciser les liaisons obligatoires en relation avec la syntaxe.

Nous sommes loin du syncrétisme et du dogmatisme de la liste comportant 36 phonèmes ! En réalité, c'est toujours la même polarisation sur la transcription orthographique qui incite les auteurs de manuels à programmer comme naturelles certaines oppositions. On continue d'opposer dans l'absolu /œ̃/ et /ẽ̃/, /e/ et /ɛ/, /o/ et /ɔ/, /œ/ et /ø/ parce qu'on veut préparer l'enfant à la différence graphique. *Crocus* tire de l'oubli

général l'opposition /a/vs/ɑ / parce qu'elle permettrait de justifier l'orthographe "â", et "as" en finale.

Leçon 1

leçon 20



Il est temps de briser cette illusion pédagogique, en révélant le fonctionnement actuel du système : phonologique d'une part, orthographique d'autre part, afin de savoir clairement délimiter les liens entre les deux systèmes, en prenant conscience des lois principalement graphiques qui déterminent de nos jours l'utilisation d'un "é", par opposition à "è" ; "o" par opposition à "au", "eau", sans parler des raisons d'héritage historique pour "ø", "â"; "â" etc.

Le domaine phonique n'est certes plus oublié comme dans les méthodes syllabiques. au profit des combinaisons de lettres, mais il est toujours négligé parce qu'on continue à inféoder sa mise en place chez l'enfant à l'étude des graphies : les phonèmes apparaissant en somme comme un prétexte. La prétendue priorité accordée à l'oral est bel et bien mensongère, à tel point qu'on peut étendre aux méthodes phonologisantes les reproches dont les auteurs de *Lecturevif* assomment *Le Sablier*.

"(...) De fait, la langue orale n'apparaît nulle part, sinon sous la forme de "phonétisation de l'écrit"(...) L'oral n'apparaît pas comme tel, dans son fonctionnement propre, ni comparé à l'écrit mais constamment référé et soumis à celui-ci." (p. 16)



Les variantes régionales et/ou socio-culturelles.

Mais il y a plus grave encore : la nouvelle doctrine pédagogique, en recourant désormais à une représentation préalable de l'oral, considère comme allant de soi de relever une prononciation sur laquelle elle projette le caractère absolu et normatif de l'orthographe.

"Ne doit-on pas s'étonner de la certitude qu'ont les auteurs de manuels qu'il existe des sons en soi ? On parle des sons, des sons qu'il faut apprendre à lire, sans se demander (...) si les sons dont on parle seraient bien les mêmes pour tout le monde ; quels sont donc ces sons idéaux supposés les mêmes pour tout le monde ? Les auteurs n'ont-ils jamais entendu parler d'accents locaux, de différences de prononciation d'une région à l'autre ?" (Yvonne BIANCO in "Finalités, objectifs etc. art. cit. p. 165)

Autrefois au temps des syllabaires, la diversité des prononciations régionales et socio-culturelles étaient ressenties comme signes de l'inculture contre laquelle étaient lancés les hussards noirs de la République. Provenant d'une époque où l'intercompréhension était loin d'être assurée de Brest à Strasbourg, ce vif souci d'unification linguistique de la France au 19^e siècle s'est prolongé dans les esprits jusque largement après la guerre 39-45.

En 1960 le manuel *Schneider*, d'ailleurs le seul de son époque à avoir pensé à évoquer les variantes locales, posant le problème en termes d'articulations fautives, se fixe toujours pour objectif d'"éliminer des confusions d'auditions, les prononciations dialectales ou défectueuses" (p. VIII). Mais aujourd'hui, à l'heure où la compréhension entre les Français ne soulève plus plus de difficultés, à l'heure où justement on semble souffrir d'un excès d'unification au point d'ouvrir le pays à une décentralisation politique, à l'heure où l'on tente de raviver les "langues et cultures régionales" (cf. circulaires ministérielles n° 82-261 du 21 juin 1982 et n° 83-547 du 30 décembre 1983), nous ressentons vivement toute l'agression exprimée par cet objectif de 1960 et qui se manifeste plus sournoisement en 1986

par une prononciation normative, imposée au fronton de chaque page des méthodes phonologisantes, représentant le "français standard", calquée en principe sur le parler des "bourgeois parisiens cultivés" (André MARTINET, cité par Jean MAZEL op. cit. p. 70).

Or la langue dans sa réalisation phonique n'est pas, tant s'en faut, partout la même. Guiti DEYHIME par son "Enquête sur la phonologie du Français contemporain (in *La Linguistique* 1967 n° 1, p. 97 à 108, n° 2 p. 57 à 84) fait bien apparaître les divergences de prononciation à travers la France, qui s'écartent toutes du modèle standard à tel point que l'auteur en vient à séparer le pays en trois secteurs linguistiques, correspondant à trois systèmes phonologiques différents. (tableau p. 81)

PARIS			FRANCE NON MÉRIDIONALE		
Position finale	Position couverte		Position finale	Position couverte	
i	y	u	i	y	u
e	ɛ	o	e	ɛ	o
	ɛ	œ	e	ɛ	œ
	a	ɑ	a	ɑ	ɑ
	Nasale ²⁶			Nasale ²⁶	
	ɛ̃	ɔ̃	ɛ̃	œ̃	ɔ̃
	ɑ̃		ɑ̃		

FRANCE MÉRIDIONALE

Position finale	Position couverte	
i	y	u
e	ɛ	o
		œ
	a	ɑ
	Nasale ²⁶	
	ɛ̃	ɔ̃
	ɑ̃	

Les transcriptions phonologiques en Français "standard" qui ornent les pages de manuels vont donc en fait continuer l'œuvre des méthodes syllabiques, c'est-à-dire la négation de la réalité phonique dans sa diversité authentique, renforcée désormais par le prestige scientifique de l'API ! Par manque d'information, les

instituteurs sont toujours amenés à croire que leur propre parler (et celui de leurs élèves) n'est qu'une déformation, une déviation fautive du modèle standard que l'Ecole est chargée d'imposer. La centralisation de l'Education Nationale et l'inertie des habitudes acquises chez les inspecteurs ne vont pas contribuer de sitôt à les détromper.

Pourtant au delà de l'évolution des sensibilités régionales il existe une deuxième raison à la prise en compte des variantes linguistiques locales. Quand on sait combien le phonème représente une abstraction de linguiste, se tourner vers la prononciation effective de l'enfant (régionale et/ou socio-culturelle) c'est enraciner son apprentissage dans la réalité de son milieu. Cette vision psycho-linguistique n'est pas négligeable si on tient à réduire la rupture maternelle-CP provoquée entre autre par le sentiment qu'éprouve souvent l'enfant d'apprendre une langue qui lui est étrangère.

"L'enseignant comprend que l'enseignement de la langue ne se réalise pas indépendamment du capital culturel et langagier de chaque élève, alors il admettra la nécessité de modifier son attitude. La fonction du maître ou de la maîtresse n'est plus de rectifier les usages marqués comme fautifs mais de prendre en compte et en considération le langage, quelles que soient sa forme et sa production, de chaque élève." (*Lecturevif, La langue écrite et son apprentissage* op. cit. avant-propos, p. e)

Nous constatons qu'un phénomène qui était tenu d'abord comme fautif puis comme marginal, folklorique, est en passe de devenir *primordial* pour l'enseignement de la langue au CP à double titre :

a) Il est souhaitable d'assurer l'intégration phonologique de l'enfant en ne le coupant pas de la prononciation de sa région et/ou de son milieu social d'origine. Cet appui sécurisant sur la norme phonologique locale qu'il a déjà en majeure partie intégrée par son utilisation spontanée de la langue, doit détrôner "le parler de Paris, arbitrairement élu comme étalon du parler standard" car, comme le prétend Jean MAZEL (op. cit. p. 87), celui-ci semble continuer à se démarquer des autres systèmes ré-

gionaux en accentuant encore un écart, dont il serait maintenant antipédagogique de ne pas tenir compte.

b) Mais cette position doit s'inscrire dans une perspective pluraliste. Il n'est pas question de confiner l'enfant dans sa réalité, sans l'aider à s'en démarquer pour mieux la comprendre et aussi pour comprendre celle des autres et finalement savoir lui aussi utiliser à bon escient le parler qu'il entend à la radio et à la télévision. Au delà des problèmes linguistiques stricts d'accents, Jean PEYTARD nous montre bien les impératifs actuels socio-linguistiques et pédagogiques d'un

"enseignement qui cherche à comprendre la pluralité et les différences des messages, à faire que la classe soit un lieu d'accueil, d'observation et de pratique de cette diversité." (*Lecteurail, La langue écrite et son apprentissage* op. cit. avant-propos, p. e)

Le maître ayant sensibilisé l'enfant aux prononciations diverses sur le sol français, fera un sort particulier à la prononciation standard véhiculée par les média, qui sera apprise un peu comme le serait une prononciation étrangère en même temps que celle du milieu d'origine - et non plus à sa place.

Que voyons-nous dans les manuels ? Bon nombre n'ont pas conscience de l'acuité, ni même de l'existence de cette pluralité linguistique : *Au fil des mots, Corinne, Jérôme et Frite, Benoît, Crocus... Lecture en fête*. Or la nouvelle norme de non-prononciation des "e" muets par exemple dans "aime" est aussi ridicule à imposer à Marseille que l'ancienne norme de prononciation de ces "e" autrefois à Paris ou à Lyon. Selon Jean MAZEL (op. cit. p. 71) la nouvelle prononciation normative issue du français standard serait même plus grave que l'ancienne issue de l'orthographe :

" Si la norme orthographique n'est qu'une convention extérieure à la langue et relève d'un choix de société, le problème d'une norme orale s'attaque à la langue elle-même, qui relève d'un ensemble de comportements inconscients, intériorisés depuis la petite enfance, et qui ne se modifient pas par l'effet d'un simple décret de réforme. En particulier, avec les enfants, on risque des troubles profonds du comportement linguistique en général, et des dyslexies et dysorthographies apparais-

sent chez les plus fragiles si on leur fait lire la langue autrement qu'ils la parlent spontanément (une langue pour lire et une autre pour parler !)"

Certains manuels (*Le Sablier, Chantepages, Lectureuil*) manifestent leur lucidité sur cette réalité polymorphe mais rejoignent dans les faits le gros du peloton pour afficher une prononciation standard; prétendant qu'il ne peut être question d'inventorier les diverses possibilités régionales, la méthode *Chantepages* préfère dans le livret de l'élève ne pas faire les distinctions a/a, o/o, e/e etc. quitte à demander aux maîtres "de les faire en fonction des particularités de la région où ils enseignent ou des prononciations particulières des élèves de la classe due à leur origine socio-culturelle"

Mais n'est-ce pas une manière d'esquiver le problème ? On suppose que l'instituteur sera capable d'analyser sa langue et celle des élèves. A notre tour d'être lucides : le manifeste manque de formation dans les domaines phonétiques et phonologiques, s'ajoutant à un abandon récent de ces deux sciences qui paraissent dans la formation continue des instituteurs hélas un peu passées de mode, rendent rigoureusement impossible le renvoi à l'analyse locale de l'instituteur.

Pour que le maître lui-même (avant l'enfant !) soit à même de discerner auditivement les différences qui opposent les deux prononciations (locale et standard), de faire la distinction fondamentale entre fautes de prononciation, de langue et "accents régionaux et/ou sociaux", il est besoin d'aide. Alors, que font les auteurs de manuels ? Comment imaginer que les instituteurs se renseignent eux-mêmes, quand Hélène HUOT nous apprend (in *Langue française* n° 19, article p. 52 à 89) qu'une telle piste de réflexion est encore "totalement inexplorée" par "(les) phonéticiens intéressés par la pédagogie et (les) praticiens initiés à la phonétique". (p. 64) La seule étude grand public que nous ayons trouvée est celle de Jean MAZEL (op. cit. p.70 à 93) qui en une vingtaine de pages procède à une analyse contrastive claire et simple entre français standard et français d'Oc. Ne serait-ce donc pas le rôle des manuels de CP d'appor-

ter ces précisions ? Il est quand même paradoxal que ces variantes régionales et socio-culturelles soient reconnues par des manuels comme importantes d'un point de vue linguistique et pédagogique, et qu'on les passe sous silence dans les mêmes manuels sous prétexte que ceux-ci ont une portée nationale. N'est-on pas encore implicitement en train de poursuivre de manière anachronique l'unification linguistique et culturelle du temps de Jules FERRY ?

La position de principe de *Lecteur* est bien symptomatique de l'inutilité des grandes professions de foi, si elles ne sont pas suivies d'orientations pratiques pour les appliquer.

"La prise en compte des régionalismes est peut-être l'une des conditions essentielles d'un enseignement efficace du français." (p. 116)

Mais quelques lignes plus loin.

"Bien entendu, cette position de principe ne nous aide nullement à résoudre le problème sous son aspect pédagogique, nous en sommes clairement conscients. Aucun appareil pédagogique ne peut avoir la prétention de le résoudre d'une façon satisfaisante, car ce problème ne peut trouver de solution réelle, concrète, que là où il se pose. Du moins notre prise de position incitera-t-elle l'utilisateur de ce travail, à rechercher lui-même, et avec d'autres, la réponse et les moyens de cette réponse."

Ainsi cinq ans après *Chantepages* la totale responsabilité de ce domaine majeur "ondoyant et divers", comme dirait MONTAIGNE, est-elle toujours renvoyée à l'instituteur. La mosaïque d'exemples qui succède à ces propos, plus que la présentation concrète de régionalismes, a sans doute pour but d'expliquer la paralysie des auteurs face à cette multiplicité désarmante. Cette manière syncrétique de présenter les choses n'aura certainement pas les vertus mobilisatrices que les auteurs espèrent vis à vis "de l'utilisateur de ce travail" (c'est-à-dire de leur manuel) car elle laisse à penser que face à une prononciation standard on trouve mille et mille cas particuliers "dont, disent-ils, l'exhaustivité (...) sort de notre propos" et dont pensons-nous, l'exploitation spécifique sortira quant à elle complètement du propos de l'instituteur !

Que faire donc pour sérier les difficultés et éviter de laisser l'enseignant livré à lui-même ?

a) Abandonner un jusqu'aboutisme utopique. Ne pas considérer comme une donnée nécessaire que l'instituteur maîtrise l'analyse phonique et phonologique au point d'observer avec finesse les variantes individuelles des enfants. Le volume de formation que cela nécessiterait, pour cela et d'autres urgences, interdit de l'envisager dans un avenir proche.

b) Ne pas perpétuer un raffinement déplacé dans l'analyse auditive, issue soit d'une projection de l'orthographe, soit du recours à une prononciation standard normative. Connaître les positions de neutralisation afin de ne pas s'escrimer à opposer ce que le phonologue résout en un archiphonème.

c) Quelques grandes directions d'analyse contrastive comme celles que nous avons évoquées plus haut avec Henriette WALTER, quelques points principaux de divergences phonologiques nous paraissent par contre tout à fait souhaitables et possibles à maîtriser. Les manuels n'auraient sûrement pas à répertorier l'éventail des particularismes, mais à dégager les trois grands types de systèmes phonologiques régionaux, (cf. Guiti DEYMINÉ apt.cit.) en variantes libres et conditionnées, dans la perspective tracée par Jean MAZEL pour le français d'Oc (op. cit. p. 70). *Le Sablier* fort timidement s'y est bien un peu essayé dans son introduction (p. 3) du guide pédagogique (1975) mais sans conséquence sur l'agencement de l'étude des phonèmes, tout est là. Et pourquoi ne trouverait-on pas, dans le cadre de l'initiation phonologique qui envahit actuellement le marché, des manuels régionaux, de la même façon qu'en éveil historique et géographique un ouvrage spécial Rhône-Alpes a été édité pour aider l'instituteur à exploiter le milieu local ?

Nous allons prendre l'exemple de l'Est de la France et de de ses particularités pour sérier les éléments dont il faudrait tenir compte dans une classe de CP pour maîtriser les caractéristiques phonétiques des élèves. D'abord, en Moselle de l'Ouest,

il serait bon que l'enseignant soit au courant des principales caractéristiques des systèmes phonologiques des enfants d'origine étrangère. Leur nombre dans le secteur sidérurgique d'Hayange le justifie. Bon nombre de confusions orthographiques sont d'origine phonologique : l'enfant maghrébin confond /p/ et /b/ par exemple, du fait que /p/ n'existe pas en arabe. Le choix des exercices de discrimination auditive permettrait une individualisation maximale, si les petits portugais, espagnols, ou turcs recevaient des sollicitations pédagogiques qui correspondent à leurs difficultés phonologiques propres.

Mais intéressons-nous aux enfants d'origine lorraine ou d'implantation récente dont la prononciation est marquée par un certain nombre d'éléments articulatoires spécifiques. Cette prise de conscience est d'autant plus vitale que l'instituteur lui-même véhicule cet accent dans la langue de tous les jours, y compris aux enfants d'origine étrangère et que, paradoxe, sa "phonétique" quotidienne, vécue ("lorraine") ne correspond souvent pas à la "phonétique" enseignée comme norme ("standard"). Il arrive qu'il rectifie chez l'élève ce qu'il prononce lui-même inconsciemment !

Nos nombreuses visites de classe nous ont permis de relever dans la région d'Hayange les caractéristiques suivantes que nous pourrions classer ainsi :

- 1) Tendances phonétiques de l'Est de la France .
 - fermeture des voyelles orales suivantes en toutes positions : /ɛ / > / e / ; /ɔ / > / o / ; /œ / > /ø / ;
 - fermeture également de la voyelle nasale /ɛ̃ / > / ẽ / ; Cette tendance est si prégnante qu'elle provoque même la fermeture du /ɛ / en position syllabique fermée, ce qui donne un accent très caractéristique : /tɛt/ pour /tɛ̃t/, /pjɛr/ pour /pjɛ̃r/ etc.
 - "e" caduc en finale absolue.
 - . non prononcé après consonne.
 - /pip/ "pipe", /lak/ "laque".
 - . allongement de la voyelle.
- /pī / "pie", /rū / "roue", /rȳ / "rue".

Beaucoup moins net et moins fréquent avec /e/ :

"moulée" /mule/ ou /mulē/.

- "ou" devant voyelle accentuée ne prend pas une prononciation semi-vocalique :

"souhait" = /sut/ ; "nouer" = /nue/.

2) Tendances phonétiques dues à l'influence germanique :

- accentuation de la première syllabe :

"parapluie" /párapliqi/

- émission d'un léger souffle dans la prononciation des occlusives :

"tarte" / t'art/, "porte" /p'ort/, "carte" /k'art/,

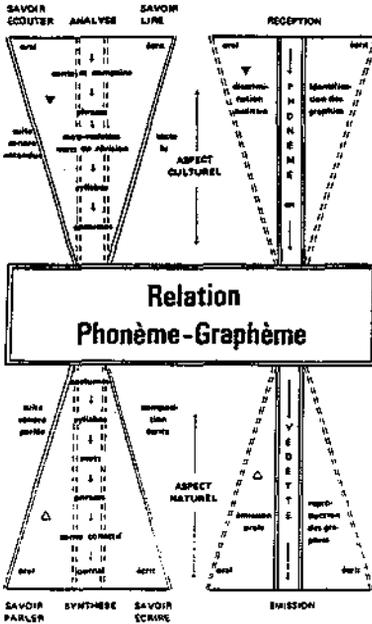
"village" /vilaʃ /, "chemise" /ʃemis/.

3) neutralisation de l'opposition $\tilde{\delta}$ / $\tilde{\alpha}$ en un son intermédiaire très caractéristique de la région.

Voilà donc un exemple de spécificité réelle des prononciations locales sur laquelle il convient de prendre appui en Moselle pour mettre en place au CP l'essentiel du rapport phonie-graphie. Pour peu qu'on le veuille, il est possible de réaliser pour chaque région un tableau contrastif de ce type.



III 2 OBESITE du CODE PHONOGRAPHIQUE.



Le Sablier, apprentissage de la langue. Principes et techniques (p. 10)

Les méthodes alphabétiques combinant les lettres, nous l'avons vu (chapitre III), entretenaient l'illusion d'une relation biunivoque entre phonie et graphie, grâce à

"une consommation (...) anormale de "panade", de "tomate" et de "salade" (toujours au singulier !) voire de "pipe" ou "d'épi" (car ces mots ont l'amabilité - rarissime dans la langue écrite française - de n'avoir aucune lettre superflue (! ?) et de permettre la combinaison à l'état pur, sans obstacle et sans problème : s + a = sa ; l + a = la ; d + e = de, il n'y a qu'à continuer sans réfléchir, c'est inutile - et le tour est joué (...)" (Evelyne CHARMEUX "Mais oui la méthode de lecture a de l'importance !" art. cit. p. 72)

La raison d'être principale des méthodes phonologisantes s'explique par leur vive réaction contre cet état de faits. D'abord hés-

tants, les manuels poussés par le succès croissant du *Sablier* vont se laisser gagner par la boulimie des graphies.

① PETITS TOURS D'ESSAIS.

Mais auparavant un premier exemple : un manuel hésitant, *Corinne, Jérôme et Frite* (1977) et l'anarchie persistante. Les auteurs se décident à faire une concession à l'évolution vers la conscience de la polygraphie du français écrit. C'est la seule. Soit. Ne renouvelons pas nos critiques sur cela, mais observons plutôt comment ils ne sont pas parvenus à tenir leur engagement, si modeste fût-il.

A partir de la leçon 9 se met en place l'automatisme graphique qui veut qu'en syllabe finale un graphème tel que "v" a besoin du diacritique "e" pour se prononcer

- v -

- ve

"il est ravi"

"elle arrive"

"un ovale"

"une olive" "il lave"

Cette loi se confirme avec "ch/che" (leçon 12), "m/me" (17), "n/ ne" (18), "p/ pe" (19), "b/ be" (20), "t/ te" (22), "d/ de" (24), "ss/ sse" (29), sans oublier les suites graphiques consonne + liquide, "fr/ fre", "vr/ vre" (16), "br/ bre", "kl/ kle" (21). Nous sommes tentés d'acquiescer devant une telle constance et pourtant quand nous y regardons de plus près...

a) des oublis curieux :

"v/ ve" est traité, mais non pas "f/ fe" (7) qui se cantonne dans les syllabes inverses artificielles : "af, ouf, if, of, ef" (p. 17). On évoque très justement "g/ gue" (27) mais leçon 26 le parallélisme avec "c/ que" est complètement absent. Les consonnes liquides, malgré leur moins grande propension à l'utilisation d'un "e" diacritique en finale, auraient tout de même pu être citées elles-aussi. Or rien ne transparait à la leçon 3 sur le "l", malgré "boule", "belle" etc. ni à la leçon 5 sur le "r", malgré "terre", "père" etc.

b) de fâcheuses fluctuations dans la prise en compte des conson-

nes doubles :

la leçon sur le "p" est parfaite sur ce point (19). En finale nous rencontrons soit la graphie "pe", soit "ppe" (p. 40)

<p style="text-align: center;">p —</p> <p style="text-align: center;">p —</p> 	<p style="text-align: right;">—pe</p> <p>une pipe de la soupe ma jupe mon échape</p> <p>une nappe on frappe frite jappe</p>
<p>une pipe</p> <p>une pite</p> <p>mon père</p> <p>une pêche</p> <p>ma poche</p> <p>elle se parfume</p> <p>parler</p> <p>un petit lit</p>	

Mais alors pourquoi à la leçon précédente (18) avoir dissocié comme les syllabaires d'autrefois "n - ne" en finale ?

Même remarque pour "patte" (22)

—te		
frite	un poste	Pourquoi avoir omis (leçon 17) la graphie "nne", alors qu'une page plus loin le verbe "nous sommes" et le mot "comme" figurent dans les exemples ?
la tête	il roule vite	
une bête	c'est juste	
une tarte	une patte	
une route		

c) une progression cabotante pour les suites graphiques c + liquide.

Nous nous réjouissons (leçon 21) de voir traiter correctement les variantes graphiques de position...

"br/ bre", "bl/ble" (p. 44)

br	bre	bl
le bras	un arbre	du blé
bravo	un sabre	un problème
une brebis	un zèbre	
du bruit	il est libre	ble
brûler		une fable
une brioche		du sable

même si aucun exemple ne vient confirmer l'équivalence de fonctionnement pour "pr/pre", "pl/ple".

Par contre nous sommes désarmés quand nous constatons que ces bonnes bases sont chamboulées par une leçon ultérieure (28) où les suites graphiques "tr", "cr", "gr", "dr", "cl", "gl" retrouvent leur caractère artificiel et absolu - "aositionnel" pourrait-on dire -

tr	cr	gr
un trou	une cravate	une grue
j'ai trouvé	une crêpe	la grippe
le métro	un crocodile	un cheval gris
votre lettre	elle crie	de la grenadine
mettre	tu écris	c'est grave
notre fenêtre	du sucre	un gros colis
dr	cl	gl
un drap	un éclat de rire	un globe
la drogue	une cloche	une règle
de la poudre	un clou	
un ordre	une clé	
mordre	une boucle	

Parmi les manuels hésitants nous pouvons compter également *Crocus* qui consacre certes quinze leçons aux phonèmes à transcriptions orthographiques multiples mais au 2e livret ! après avoir traité les phonèmes dans le 1er livret comme s'ils n'avaient qu'un équivalent écrit (sauf de temps en temps la graphie avec "e" muet en finale). Or peut-on dire avec autant de flegme

. qu'au phonème /ɔ/ correspondrait la graphie "o" (1er L), alors que le phonème /o/ impliquerait 4 graphies différentes : "o", "ô", "au", "eau" (2e L) ?

Par contre l'intention est bonne d'avoir voulu mettre en premier les transcriptions stables : "ou", "v", "d", "b" etc., dommage que l'auteur ait oublié qu'à côté de "t", "p", "m", "n", "l", "r" il existait aussi "tt", "pp", "mm", "nn", "ll", et "rr" et pourquoi évoquer "te" en finale si on omet "tte" etc. (cf. *Corinne, Jérôme et Frite*).

Le seuil idéal serait de ne pas laisser croire à l'enfant dès le début d'apprentissage du mécanisme phonographique que la relation oral/orthographe est biunivoque, mais sans pour autant noyer l'enfant sous l'abondance des graphies. Hélas ce seuil va être largement franchi, jusqu'au débordement et les enfants devront boire la coupe des graphies jusqu'à la lie...

② UNE MACHINE QUI S'EMPALLE.

Après les méthodes timorées, abordons les méthodes excessives, et la première en date *Le Sablier*.

Graphies du phonème [u].

ou-aou-aoul-auls-aout-aouît-cw-hou-houe-ou-au-oû-ou-oud-ouds-ouc-ouent-oue(s)-oug-ouï-ouï(s)-oup-oup(s)-ou(s)-ous-out-ouît-out(s)-ouît(s)-ou(x)-oux-ow.

Graphies du phonème [o].

ao-aô-au-aud-aul-auid-auit-aui-x-aut-aux-eau-caux-hau-haut-beau-ho-hô-ôô-os-oc-oh-op-os-ost-ôt-ôt.

- (extrait du guide pédagogique, suggestions de pédagogie pratiques, p. 4-et 5)

Fascinées par cette quête des transcriptions orthographiques de la langue orale plusieurs autres méthodes vont rejoindre *Le Sablier* dans le même emballage :

Graphies correspondant au phonème [E]		
la : le latin	ala : faïen	
ela : pelatur	lan : tambre	
ala : mâle		
ala, ya, ingr. aml...		
Graphies correspondant au phonème [o]		
o : rose		
or : saf		
os : des		
ou : saule		
ou : boules		
op, oxz, ood, hou...		
Graphies correspondant au phonème [ou]		
ou : tableau	ouf : tour	
ou : rax	hou : bourra !	oup : leup
ou : jour	ou : 90 c-10 ?	
ouf, ouf, ouf, ouf, ouf, ouf...		

Luti (guide pour le maître
p. 54)

Pré fleuri dans un feu d'artifice.



Nous touchons au sublime de la logorrhée, ou plus précisément de la "graphorrhée" !...

Essayons de voir clair dans cette jungle.

L'entraînement au déchiffrement par un désir de mieux cerner la réalité du code phonographique qui n'est certes pas biunivoque, se livre à un inventaire exhaustif des diverses graphies qui "habillent" les sons du français. Ce mécanisme d'ampleur sans précédent, posé dans les faits à tort comme le mécanisme de base de la lecture/écriture, déconsidère par son excès même son rôle d'efficacité pédagogique pour la bonne raison que, par sa naïveté il s'écarte (nous y tenons dans cette thèse) de l'objectivité linguistique.

a) La première critique concerne les lettres muettes : les "costumes" englobent une variété de lettres muettes situées en finale de mots qui s'agglutinent comme les abeilles sur les fleurs sucrées des prés. (cf. *Pré fleuri*)

"i, ic, ict, ient"

"au, aul, auld, aulds"

"s, sc, sth"

Cette intégration abusive des lettres muettes en nombre dans le code phonographique aboutit paradoxalement à la même insuffisance que les méthodes syllabiques, car c'est une autre manière d'évacuer au CP les bases du fonctionnement orthographique spécifique des graphèmes muets, continuant à laisser croire que tout tourne autour du passage compliqué (!) de l'oral à l'écrit, au grand dam du rôle lexical et grammatical des lettres qui conditionne pourtant la perception directe de la signification d'un texte lu.

b) La deuxième remarque porte sur les positions dans le mot sans qu'il soit tenu compte de leur place, alors qu'il n'est évidemment pas sans intérêt de distinguer dans la garde-robés" (voir tableau du /u/ p 156)

- les graphies strictement conditionnées par leur position
 - . en finale suivie d'une ou plusieurs lettres muettes ;
 - . suivie de graphèmes prononcés bien répertoriés constituant un contexte rigide ("femme", "solennel")

- les graphies existant en dehors de toute contrainte de contexte : "a", "ou" ; "o" par différence avec "eau".

c) Cette accumulation désordonnée de graphies donne l'impression que celles-ci doivent se collectionner comme des timbres : plus elles sont rares, plus elles semblent avoir de valeur. Quel contresens linguistique et pédagogique à la fois ! N'oublions pas qu'un CP doit orienter l'enfant sur les mécanismes essentiels. Que restera-t-il dans l'esprit de l'enfant de ces tableaux pittoresques et divers, sinon le sentiment d'une cacophonie des plus baroques ?

Les méthodes syllabiques (voir chapitre II) utilisaient des sous-graphèmes rares, la plupart du temps comme par mégarde ou alors à la dernière page du manuel. Ici autour d'un phonème prétexte on enfile des sous-graphèmes comme des perles sans le moindre souci de calibrage. Quoi de commun entre

. "aou", "oigt", "hym", "eu" (verbe avoir) qui ne se rencontrent que dans un mot ;

. et "ou", "oi", "in" qui sont au cœur de notre orthographe ? N'importe-t-il pas de hiérarchiser sérieusement comme Nina CATACH (voir tableau chapitre II 3 ③) en faisant la part entre graphèmes de base ("an", "en") et sous-graphèmes ("aon", "ean" etc.)

③ UNE MACHINE QUI SE DÉRÈGLE, TOURNE À VIDE.

Ces inventaires débridés donnent de l'orthographe l'impression d'un mécanisme complètement dérégulé, comme le langage utilisé par les personnages de *La Cantatrice chauve* d'IONESCO se dégingle au point qu'on ne sache plus si on doit en rire ou en pleurer. Hérités du mythe de l'orthographe conçue seulement comme un miroir - déformant - de la langue orale, ils renforcent le scepticisme des instituteurs sur la validité de notre orthographe dans notre monde actuel et sur l'intérêt d'un enseignement rigoureux dont le contenu porte sur l'observation d'un fatras de mille monstruosité graphiques. A quoi bon imposer la mémoire de l'absurde ?

Quant à l'enfant, ce fameux "doute orthographique" considéré comme un objectif pédagogique par *Le Sablier* (par exemple), va l'envahir à un point tel qu'il aboutit à la paralysie : en situation d'écriture, en effet, comment diantre s'y retrouver dans l'éventail des "costumes", quelle graphie choisir ? Cet enseignement n'aide pas l'enfant dans sa performance linguistique, puisqu'il ne lui permet pas de fonder sa ligne de conduite sur des choix parmi l'essentiel. En voulant casser le réflexe erroné de la graphie biunivoque, on a fourvoyé l'enfant dans un monde qu'il est incapable de mesurer et dont on ne lui fournit aucune règle de cohérence. Nous dirions même que les manuels ont réussi la prouesse antipédagogique de rendre compliqué et inutilisable ce qui était linguistiquement simple et aisément exploitable. C'est ainsi que le graphème "ou" d'une très grande stabilité graphique, monopolisant selon Nina CATACH presque 100% des transcriptions du phonème /u/, ce graphème qui pourrait faire les délices des pédagogues par sa facilité de présentation et d'acquisition, se métamorphose par le maléfice d'une méchante fée, en un serpent à mille pattes. (voir tableau p. 156)

A quoi bon cette graphie "o" (*Le Sablier*, p. 7) dans la liste déjà longue des "costumes" correspondant au phonème / \bar{u} / sous prétexte qu'en cas de liaison ("on a vu") il se produit une dénasalisation ? D'abord est-elle totale, cette dénasalisation ? Quand bien même, est-ce une raison pour présenter en classe "o" comme un allographe de / \bar{u} / ?

La comparaison graphie/phonie bien organisée, en fonction de critères rigoureux, peut habituer l'élève à l'observation de certaines particularités de la langue écrite, mais le raffinement dans l'analyse, voire la pertinence scientifique elle-même peuvent n'avoir *aucun intérêt pédagogique* pour un enfant de CP. Ainsi la graphie "oi" nous invite-t-elle à nous interroger

- sur la différence entre raffinement dans l'analyse linguistique et utilité pour la pédagogie ;
- et sur le passage obligé de tout l'apprentissage de l'écrit

au travers d'un code phonographique omniprésent. Cette graphie a été en effet apprise traditionnellement de manière globale sans problème, sans la moindre transcription phonétique permettant d'isoler /w/ et /a/ à un point tel que nombre d'adultes ont des réticences à admettre cette équivalence. Non seulement il nous paraît pédagogiquement inutile de la dissocier comme *Le Sablier* et d'autres (*Luti*) en "o" et "is", "ids", "ix", avec "o" pour graphie de /w/ à la rigueur ! mais "is", "its", "ids", "igt" etc. comme graphies de /a/ ou de /d / ! Quelle idée curieuse ! (*Le Sablier* p. 4 et 5)

Graphies du phonème [a].

a-â-à-ac-ach-ai-ap-at-ât-az-e-ha-(o)igt-(o)y-(o)i.

Graphies du phonème [o].

-a-â-acs-ah-ars-as-at-ât-âts-az-hâ-(o)ids-(o)is-(o)ix.

Mais encore nous ne manquerons pas de nous demander plus fondamentalement en quoi de tels exercices systématiques de transcription facilitent la tâche des élèves. Certains peuvent dire avec *Lectureuil* que ces graphies composites sont provisoires. C'est en effet un argument couramment évoqué dans les classes. Pourtant que constatons-nous ? Qu'au CE, au CM, au collège même, cette étude de la correspondance phonie-graphie se continue dans la même absence désolante de critère rigoureux d'organisation qui la transforme en une quête superficielle et vaine. (Qu'on se reporte pour cela aux manuels de CM nouvelle formule). Et quand on sait, comme nous le montre un exemple courant de progression au CE1, que l'apprentissage de l'orthographe au CE1, voire au CE2 encore, se limitera toujours et toujours à des travaux sur le seul niveau phonographique, nous doutons du progrès accompli depuis les méthodes par combinaison de lettres, suivies au CE par les manuels d'apprentissage de "règles" BLEED¹ (voir exemple de progression page suivante).

^{1/} Série de manuels d'orthographe datant pour la première version de 1946. Ces manuels sont toujours très répandus dans les écoles. Nous renvoyons à l'excellente étude de Daniel BERLION *Le Phénomène Bled. Du succès persistant et paradoxal d'une collection de manuels d'orthographe* Thèse de 3ème Cycle Université de Lyon II 1983.

SONS -	ORTHOGRAPHE d'USAGE		ORTHOGRAPHE d'USAGE		
	1 ^{er} Trimestre -	SONS -	2 ^e Trimestre -	SONS -	
[o]	au - eau... o	[â]	nom en ent an en devant m. b p	[k]	c qu ch k.
ɔ		ɔ̃	en - ont - son - sont	b	ne pas confondre b et p
i	nom féminin en [i]	œ œ̃	ain - in - ein - ain - un devant m. b. p.	g	gue ga go
y		j	nom en ait. eil. euit aille eille auille	m	m devant m. b. p.
u	" " [u]	w	air - aire.	n	ne pas confondre n et ñ
a	a et â	y		ɲ	gn et nie
e	e devant 2 consonnes ou en fin de mot homo. masc. un e. er. er nom féminin. en e	l	l'apostrophe ll	s	c, s, ss, se, ve ses - ces t : s
ɛ	nom en "et" "ais" et "es"	r	rr	f	ne pas confondre v et f.
œ ø	nom en œur.	p	nom commençant par app	ʃ	ch
ɔ̃	Les syllabes.	t	nom en "te" et "ti"	z	s entre 2 consonnes z
		v	f et v ne pas confondre.	ʒ	ge - gi - gee - go-

Comme pour les méthodes syllabiques le "h" et le "e" muet troublent le monopole du code phonographique; "e" est traité en lui-même selon sa prononciation "clignotante", jamais comme auxiliaire-diacritique de prononciation d'une lettre finale. Franck MARCHAND propose même la dénomination de "phonème zéro". C'est dire la préexistence dans les esprits d'une analyse fondée sur des mécanismes qui vont jusqu'à moudre du vide. Quant au "h", les manuels commencent par l'englober dans les "costumes" avant ou après le graphème vocalique fondamental : (cf. *Le Sablier, Luti, Pré fleuri*)

"hi ; hu - uh ; ha - ah ; ho - oh ; hé - eh - he - hè ;
hou ; han - hen"

- ou après un graphème consonantique fondamental (*Le Sablier* op. cit.

p. 4 à 12) "dh, th, rh".

Encore faut-il que l'enfant puisse différencier, comme il est implicite, "hiver", "cahier" (hi = i) et "rhinocéros" (rh = r). Puis certains manuels éliminant la lettre "h" de leur progression ne prennent pas la peine de s'y arrêter comme à un phénomène spécifique. Ainsi *Lectureuil*, *Au fil des mots*, *Crocus*, *Lecture en fête* ont-ils choisi de la boudier en la faisant même disparaître en tant que composante des "costumes". A l'occasion, *Lecture en fête* se limite à affirmer qu'"il ne se prononce pas" dans "rhinocéros" (cf. fichier du maître, p. 119), ce qui signifie d'ailleurs qu'il est considéré comme une lettre muette condamnée à l'errance...

④ VERS UN DÉGONFLEMENT ?

Ces dernières années des signes d'apaisement se manifestent dans la folle chasse aux graphies.

Certes quelques manuels poursuivent résolument sur cette lancée, *Lectureuil* (en 1982) avec ces listes de graphies dites "assez fréquentes" "i, hi, hy, f, ie, id, il, is, it, iz, ix" (p. 261) et surtout *Pré fleuri* (1983). Mais avec *Benoit* (1979) et surtout *Lecture en fête* (1983) il s'amorce un net dégonflement du code phonographique.

Benoit se dispense fort justement d'ajouter les lettres muettes finales et se limite en gros aux graphèmes de base. *Lecture en fête* (1983) s'inscrit encore plus nettement dans cette réaction

- en évitant tout amalgame avec les lettres-muettes
- . même dans le seul cas où *Crocus*, méthode empreinte de tradition pré-phonologisante, concédait une graphie "as" en finale transcrivant /ɑ/.

	 a		
 [ɑ]	avec	salade	la
	allé	jardin	pas
		marche	

On observe dans cet exemple extrait de *Lecture en fête* (p. 36) que le "s" final n'est pas pris en compte dans la graphie.

. même dans le cas de "e" muet, diacritique signe de prononciation d'une consonne finale, admis comme tels par les méthodes timorées des débuts (*Corinne, Jérôme et Frite* 1977)

	i			ii		ou		
[R]	renre	grande	mer	arrive	Pierre	[u]	cour	
		crie	vers				coupe	
		casserole	encore				poudre	joue

. et même dans le cas de "h" : p. 64 "h/aut".

- en instituant un code de transcription orthographique simple (a, oi, d...) ; souvent double (t - tt, p - pp, n - nn...) quelquefois triple, quadruple mais seulement dans les cas classiques (o, au, eau ; è, ê, ai, ei, e ; s, ss, c, ç).

Le traitement de /k/ est symptomatique d'un mouvement vers la restriction drastique car seulement sont évoquées les graphies fréquentes "c" et "qu" aux dépens des habituels indéradicables et marginaux "k" et "q".

en rendant l'élève conscient de l'importance de la position dans le mot, pour tous les graphèmes. Seulement la distinction n'est pas claire entre place impossible et absence d'exemple. (p. 37) "ou" la position en initiale est possible : "ouvrir". (p. 39) la position de "s" valant /s/ est impossible en intervocalique "poison", sauf derrière nasale: "pinson".

Il est amusant de constater que les méthodes assagées de 1983 rejoignent les méthodes timorées de 1977. C'est ainsi que le code phonographique de *Lecture en fête* retrouve à quelques nuances près en 1983 celui d' *Au fil des mots* en 1977. Alors six années de fracas pour rien ? On peut se le demander...

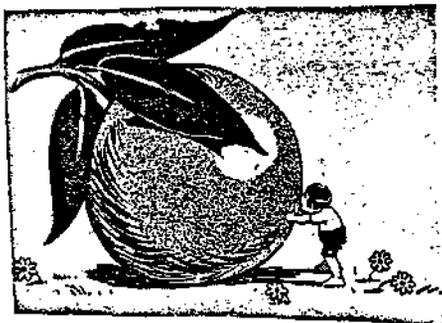
Il apparaît que ce qui est perçu comme l'essentiel s'est bel et bien déplacé avec la décennie 80. Le temps semble révolu où la méthode *Biron* affirmait (préface)

"Notre méthode tire son origine de la nature même du langage parlé dont l'écriture n'est que la représentation."

En effet les polémiques actuelles sur les méthodes de lecture idéo-visuelles expriment la même idée que les discussions théoriques sur les fonctions de l'écrit dans le développement de l'individu et le devenir des sociétés : à savoir que les théoriciens ont fini de concevoir un écrit dont le seul rôle serait de travestir la langue orale. Signe des temps, les auteurs de *Lecturevil* se refusent à utiliser le plurisystème élaboré par Nina CATACH, pourtant clair et séduisant, fondé sur un "noyau phonographique" (op. cit. p.135)...

C'est vrai que pour l'instant les pédagogues ne se sont guère préoccupés au CP des structures de l'écrit comme autre chose qu'un ensemble de mécanismes de combinatoire phonographique. Si des chercheurs comme Jean FOUCAMBERT ont amené à donner la priorité temporelle à l'éducation de l'œil, c'est par la constitution d'un important stock de mots mémorisés globalement. En ce qui concerne l'apprentissage au CP de structures orthographiques élémentaires aux niveaux lexical et morpho-syntaxique, tout reste encore à faire !¹

1/ Daniel BERLION IDEN à Mâcon prépare une thèse de Doctorat d'Etat sur la prise en compte par l'école primaire (du CP au CM2) de ce domaine considéré comme central dans le fonctionnement de l'orthographe.



III 3 les "MECANISMES de LECTURE".

Oublions un peu la description des récents excès phonographiques pour reprendre la problématique de fond qui polarise nos méthodes de 1930 à 1980. Finalement méthodes alphabétiques et méthodes phonologisantes se rejoignent dans l'utilisation d'une combinatoire, soit de lettres pour les unes, soit de phonèmes et de graphies pour les autres. Réduisant l'acquisition de la langue écrite à un va et vient entre l'écrit et l'oral (déchiffrement, écriture sous dictée), la multiplicité de ces méthodes peut se réduire en un constant *mécanisme synthétique*, partant de l'élément considéré comme simple : la lettre ou le phonème (alors que ceux-ci représentent l'abstraction même) - en sautant éventuellement l'étape de la syllabe - pour composer peu à peu des mots puis des phrases rudimentaires.

Les auteurs de *Lectureauil* ont bien mis en évidence, au-delà des professions de foi et des apparences, cette parenté profonde entre une méthode phonologisante comme *Le Sablier* et les manuels alphabétiques d'antan :

"Lorsque (*Le Sablier*), pour l'organisation hebdomadaire des séquences de lecture, propose (...) le schéma suivant dans les "indications pour les enseignants"

- . 1er jour : le phonème
- . 2e jour : les mots
- . 3e jour : les phrases
- . 4e jour : les textes
- . 5e jour : contrôle - mise en page du journal

on ne voit guère ce qui sépare, quant au fond, *Le Sablier* de la méthode synthétique (ou de l'abécédaire) : l'erreur est la même, qui fait croire qu'on conduit l'élève du simple au complexe, alors qu'on l'oblige, en fait, à partir de l'abstrait pour aller vers le significatif !" (op. cit. p. 16)

Au terme de notre étude des chapitres II et III, essayons de résumer ce "mécanisme de lecture", véritablement sanctifié par les diverses préfaces des manuels. Les méthodes en font au CP un objectif en soi : lire, par nature, ce serait déchiffrer. Elles observent néanmoins la possibilité de reconnaître globale-

ment les mots, mais pour mieux mettre en garde contre ce mirage contre lequel il faut lutter.

Bouquet doré (1947)

"Mais, reconnaître des mots et des phrases, ce n'est pas savoir lire. Et c'est pourquoi nous avons fait une large place au mécanisme de la lecture." (préface)

Le Petit Monde des animaux (1961)

"Nous pensons que, grâce à la méthode globale, l'intelligence trouve son compte dans un apprentissage qui ne saurait être purement mécanique. Mais nous savons aussi que la conquête de la lecture n'en reste pas moins l'acquisition d'un mécanisme, d'un ensemble de signes que les hommes associent selon des règles (...) (préface)

Corinne, Jérôme et Frite (1977)

"L'enfant possédant la maturité nécessaire pour apprendre à lire et rencontrant des conditions convenables va donc devoir acquérir un code qui permet la transcription de notre langue parlée." (préface)

Comme nous l'avons vu, le "mécanisme de lecture" subit des avatars. D'abord il se conçoit en tant que synthèse des lettres aux mots en passant par cette unité spécifique, originale et artificielle à la fois, appelée "syllabe" (méthodes alphabétiques). Ensuite ce mécanisme tend à se déplacer pour devenir synonyme de passage du son aux graphies (méthodes phonologisantes). Il s'avère pourtant que de manière permanente les manuels sont restés influencés peu ou prou par l'archétype des méthodes de lecture : les syllabaires antérieurs à 1960. C'est pourquoi il importe encore aujourd'hui de connaître de ces derniers les composantes et les présupposés. Edités parfois jusqu'en 1973, par exemple *En riant* (1ère édition 1931) ou jusqu'à nos jours ! comme la méthode *Boscher* (1ère édition 1913). Ces ancêtres non seulement sont donc toujours présents sur les bancs de certaines classes en 1986, mais pèsent encore sur les autres méthodes, leurs filles, de tout le poids des siècles de syllabation dont ils transmettent l'héritage de manière plus ou moins occulte.

a) *Quête d'un mécanisme général qui transcende les mots.*

Il est frappant de constater que les vieilles méthodes présentent une rupture complète entre les deux premiers livrets enseignant les "mécanismes" à coup de syllabations, de mots répétés ou de phrases simplettes, et le 3e livret passant comme par miracle au texte complexe, sans plus aucun support métalinguistique. Comparons ainsi la dernière page du 2e livret d'*En riant* (1931) et la première page de son 3e livret.

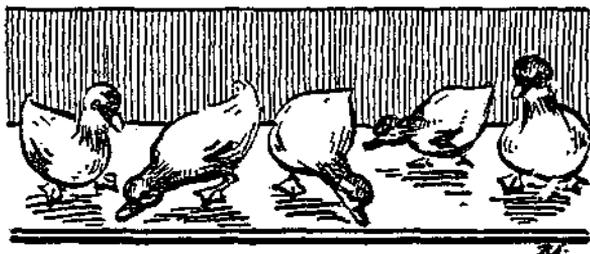
ill ail eil euil œil œillet

Pour finir
Voici des fleurs



Li li, qui re vient du jar din,
vous offre un jo li bou quet
d'œillets et de roses.

1. *Voici de belles fleurs.*
2. *Voici un joli bouquet.*
3. *Des œillets et des roses.*



Lecture

Les canards

Il pleut.

La pluie joue du piano sur le toit du poulailler : Plic ! plac ! ploc !

— Coin, coin, coin ! dit la mère cane à ses petits canetons. Nous allons nous amuser aujourd'hui. Quelle chance !

Tandis que le coq et les poules boudent sur le perchoir, les canards se démènent en attendant qu'on enlève la grosse pierre qui bouche le trou du poulailler.

Enfin la fermière vient les délivrer.

Tous se précipitent à la fois, au risque d'étouffer, et la bande de petits fous se rue dans le fossé où l'eau coule vite, jaune comme du cidre.

De même plus tard, *Bouquet doré* (1947) en fin de 2e livret, ouvre déjà ses pages aux morceaux choisis de la littérature, avec André MAUROIS, Alphonse DAUDET, Anatole FRANCE. *Mon Livre préféré* avec Georges DUHAMEL, Alphonse DAUDET *La Chèvre de monsieur Seguin* in extenso. *Boscher, Au jardin de la joie* (1953) également, etc.

Et il en va ainsi jusqu'à *Crocus* (1980) en pleine période actuelle qui, après s'être laborieusement acquitté du code phonographique dans les deux premiers livrets, aborde au 3e livret les textes dans leur variété et leur complexité : de la recette de cuisine au conte, du mode d'emploi au roman.

Ces vieilles méthodes se comportent comme si elles avaient permis aux enfants d'acquérir, à coups de syllabations, un mécanisme passe-partout, une espèce de *clé* (pour reprendre le titre d'un manuel : *La Clé des mots* 1966) qui, dès qu'on la possède, ouvre toutes les portes de la lecture au point que l'enfant puisse entrer après six mois de CP dans des textes complexes. C'est cette absence de transition, cette distinction des deux temps qui sont remarquables, car la première étape constitue la concrétisation du mythe d'un mécanisme transcendantal, l'apprentissage de la lecture au CP avant la "lecture courante" consistant à acquérir des espèces d'universaux qui doteront l'enfant du pouvoir de percer le mystère de la multiplicité des mots. C'est un peu du mythe de Babel égaré dans les profanes syllabaires...

Composition de ce mécanisme étudié en préalable : (rappel)

combinaisons de lettres "p + i = pi"

puis de "syllabes" "pi + pe = pipe"

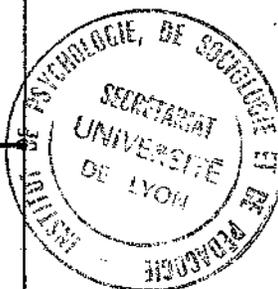
Tout le reste en découle : pour pouvoir faire fonctionner ce processus synthétique, il importe d'éliminer les lettres muettes. Le code phonographique biunivoque apparaît comme une *nécessité provisoire* dans cette quête de pureté abstraite. Ne nous y trompons pas, cette réflexion, quoi que certains en pensent, reste très actuelle, si l'on en juge par la prise de position de Pierre DEMAROLLE et de Jacques KOOLJMANN (*Nouvelle Revue française* art. cit. 1976)

(p. 18) "On nous permettra de (...) privilégier, autant que faire se peut, une graphie pour chaque son, et un son pour chaque graphie."

(p. 21) "L'application de ce programme liminaire (1ère et 2e étapes de notre progression) est à nos yeux indispensable à tout bon apprentissage et on n'aura pas intérêt à aller plus loin tant que les enfants n'auront pas maîtrisé la correspondance biunivoque. L'expérience prouve que ce parcours pédagogique peut prendre de 6 à 12 semaines de travail dans une classe standard."

Quand les méthodes phonologisantes instaurent la combinaison de phonèmes, "l'épellation phonétique", le repérage des sons dans le mot, l'enchaînement de ceux-ci pour former des vocables, ces procédés vont donner l'impression de faire basculer la combinatoire dans l'audio-oral projetant de ne plus laisser à l'écrit qu'un mécanisme d'encodage, à savoir "l'habillage" graphique des phonèmes. Mais ces mutations n'ont pas empêché en fait, à travers le passage un peu fictif par les éléments phonologiques. Nous pouvons en juger dans cet exemple extrait d' *Au fil des mots* (p. 47)

	[a]	[y]	[i]
[i]	la balle la	il a lu lu	le lilas li
[r]	il lira ra	la rue rue	il rira ri



[r] + [i] = ri (dans "rira")

[r] + [y] = rue (dans "rue")

Cette composition se distingue de l'antique combinatoire des syllabaires seulement par trois nuances :

- . on prétend la faire porter sur des phonèmes ;
- . on utilise toujours un mot d'appui pour isoler la syllabe et non plus en construction hors contexte lexical ;

. on inclut les lettres muettes en finale, avec parcimonie néanmoins dans *Au fil des mots*, ce qui justifie qu'on puisse parler dans certains exemples de graphies.

↳ Les syllabaires dotaient ce "mécanisme de lecture" du prestige d'une *gymnastique verbale et intellectuelle préalable au lire*.

Mico (1962) "Nous partageons l'opinion d'une éminente inspectrice générale : cette "gymnastique verbale", ce "BA BE BI BO BU" traditionnel sont irremplaçables" (préface).

Contrairement aux critiques actuelles, nous ne pensons pas qu'il y eût confusion entre ce premier lire-mécanisme et le vrai lire, mais l'on se persuadait qu'avant la lecture véritable (appelée "lecture courante") il existait un passage obligé par cette étape à dessein spécifique, formelle, qui recherchait de manière un peu irréaliste le mécanisme pur, "simplifié", débarrassé des contingences qui le rendent complexe. Seulement on prenait le risque d'un monde linguistique étrange... étranger à l'enfant.

De quoi peut-on rapprocher cet assemblage des lettres ?

Certains envisagent la comparaison avec la musique, la composition des lettres-notes serait l'étude du solfège avant la pratique de l'instrument.

Le Petit Monde des animaux (1961) "L'acquisition d'un mécanisme, d'un ensemble de signes que les hommes associent selon des règles, une logique qui s'analysent et s'apprennent, comme s'analyse et s'apprend l'usage d'un instrument de musique (...)" (préface).

Les auteurs de cette préface ajoutent "ou celui (l'usage) d'une science organisée". Comment ne pas être frappé par l'analogie de cette conception avec le lancement des mathématiques dites modernes dans les années 1970, qui par effet pervers transforma les mathématiques du CP en un enseignement formel d'un symbolisme : $\pi > e < \phi$, leçon après leçon, certes concrétisé par des "manipulations" mais finalement appris dans cette classe pour lui-même. Cette obsession d'un CODE général, combinaison formelle et abstraite, comme préalable nécessaire aux apprentissages, jouit dans la pédagogie d'une forte prégnance : comme nous le verrons au cha-

pitre VII, il y a un peu du rite initiatique dans toutes ces démarches. A l'instar des mathématiques avec leurs activités manipulatoires, les efforts de concrétisation prodigués par les manuels de lecture (illustrations, choix du vocabulaire "concret et vivant" *Au jardin de la joie*, préface) ont masqué la nature du vrai problème : il s'agit moins d'enjoliver pour mieux apprendre un code universel qui servira ultérieurement à lire/écrire (dans l'absolu) que de conquérir par des pratiques de lecture/écriture, la *langue* écrite authentique. Les tentatives pour s'approcher du réel devraient donc autant se manifester dans la langue que dans les petits dessins. Comment ne pas voir dans la théorie des "pré-requis" à la lecture si chère au *Sablier* et à André INIZAN, cette vieille conception d'entraînement spécifique préalable excluant l'acte de lire se continuer jusqu'aux années 1980-86 ? Dans l'apprentissage du lire, le "mécanisme de lecture" traditionnel constitue avant la lettre le plus gigantesque "pré-requis" de tous les temps.

A la lumière des chapitres II et III et de ces considérations sur la pérennité du "mécanisme de déchiffrement" il est temps maintenant d'évoquer les questions plus en profondeur vers lesquelles l'étude orthographique nous porte naturellement.

- Nous n'avons pas l'intention de nous interroger directement sur l'opportunité, l'efficacité de ce mécanisme pour l'apprentissage du lire, d'autres plus illustres (Evelyne CHARMEUX, Jean FOUCAMBERT etc.) ont suffisamment vilipendé ce qu'ils nomment le "déchiffrement" pour que nous nous autorisions à rester en retrait.

- Par contre nous nous interrogeons sur la *langue*. La "simplification" linguistique induite par le mécanisme traditionnel "de lecture" éliminant les graphèmes muets mais aussi, nous allons le voir, émondant vocabulaire et syntaxe, s'attaque à l'authenticité du langage.

. Est-ce raisonnable de vouloir apprendre une technique suppo-

sée être la clé universelle de la lecture en niant la réalité linguistique ?

. Peut-on dissocier apprentissage de la lecture et nécessités d'apprentissage de la langue écrite ? Ou au contraire n'est-on pas en droit de penser qu'apprendre à lire/écrire passe par une formation à une langue et une graphie authentiques ?

On n'apprend pas la lecture comme les notes de musique ni comme les symboles mathématiques car le vecteur en est la langue. Que ce soit dans la problématique du lire ou dans celle de l'orthographe, la question de la nature de la langue enseignée (explicitement mais surtout implicitement) intervient en force.

Nous avons observé comment "le mécanisme de lecture", cette démarche pédagogique particulière, dans sa propre logique amène à une orthographe complètement déformée, soit simplifiée en une transcription biunivoque artificielle, soit complexifiée de manière monstrueuse, et dans les deux cas privée de ses pouvoirs (sémantiques. Nous voudrions maintenant justifier nos doutes sur un mécanisme d'apprentissage qui, atteignant le cœur même du langage, engendre une *langue spécifique*, largement artificielle, coupée des acquis linguistiques de l'enfant de six ans.



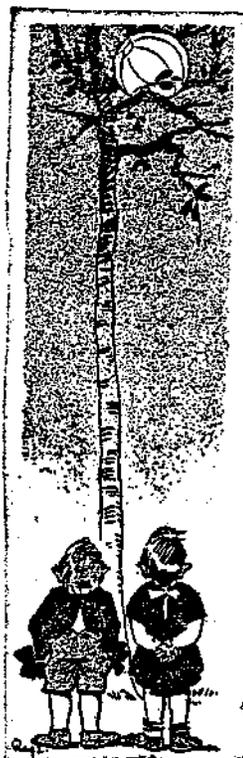
Deuxième Partie

MÉTHODES DE LECTURE AU CP

ET LA LANGUE

Chapitre IV : Le vocabulaire.

Chapitre V : La syntaxe.



CHAPITRE IV

LE VOCABULAIRE

Les arcanes explicatifs du volume lexical variable. La tyrannie du son. L'enfant, les mots, les choses.

Paul BONNEVIE dans son "Analyse lexicale de quelques méthodes d'apprentissage de la lecture" parue dans *Le Français aujourd'hui* n° 50 juin 1980, p. 61 à 73, observant "les grandes différences qui existent entre (les méthodes) au plan du vocabulaire" procède à une étude comptable très précise mais qui à notre avis aboutit à de simples constats, sans interrogation sur les causes profondes :

- (aspect quantitatif)

"Par rapport aux méthodes plus anciennes, les nouvelles méthodes (postérieures à 1977) se différencient au niveau de l'étendue du vocabulaire de chacune d'elles dans deux directions :

- . diminution du répertoire pour certaines (...)
- . augmentation du répertoire pour (d'autres)"(p. 66)

- (aspect qualitatif : emploi de mots courants, utilisation de mots rares)

"On peut donc affirmer que, parmi les méthodes d'apprentissage de lecture parues récemment, certaines méthodes (*Au fil des mots, Le Nouveau Sablier I*) sont très proches des méthodes âgées de plus de quinze ans quant à l'emploi d'un vocabulaire très courant. Par contre, d'autres méthodes diffèrent très sensiblement, le soin est laissé au

lecteur d'apprécier l'utilité ou l'inutilité des "absences."

Nous avouons ne pas y voir bien clair dans l'évolution ambiguë qui est relevée par deux fois. Puisqu'on ne parvient pas à trouver dans la diachronie une tendance générale marquée (soit vers l'accroissement, soit vers la diminution), c'est que le phénomène s'accroche à d'autres principes explicatifs.

Paul BONNEVIE recourt justement à une des causes probables de la disparité : "le mécanisme de déchiffrage". Mais nous ne comprenons pas que ce mécanisme soit déterminant puisqu'il est commun à toutes les méthodes étudiées. C'est donc que celui-ci ne se définit pas par une constante, comme le suppose Paul BONNEVIE, mais au contraire subit avec le temps des modifications qui ont sans doute leur importance. Mais surtout la problématique du vocabulaire ne découle pas seulement des choix des auteurs quant à la conception de l'apprentissage de la lecture : décodage par l'oralisation/compréhension du texte. Sinon la même année (1977) et avec la même conception de décodage, pourquoi un tel écart entre *Luti* (679 mots) et *Au fil des mots* (1673 mots) ?

IV 1 Les ARCANES EXPLICATIFS du VOLUME LEXICAL VARIABLE : deux facteurs principaux.

① PREMIER FACTEUR.

Ce qui dans l'article cité est bien expliqué par contre, c'est que l'étendue et la complexité du vocabulaire varient en fonction des deux pôles de la lecture.

Le pôle : le décodage.

Là, l'analyse de Paul BONNEVIE est percutante (p. 68, 69 op. cit.)

(dans cette perspective) "la méthode de lecture peut comprendre un nombre important de mots inconnus,

. d'une part, parce que le souci du maître est prioritairement de faire déchiffrer oralement, et il n'est donc pas nécessaire, pour lui, de trier les mots connus des mots inconnus des élèves, le mécanisme de déchiffrement se devait de fonctionner aussi bien dans les deux cas ;

. mais, d'autre part, le fait de comprendre (c'est-à-dire contenir) des mots inconnus des élèves devient une *nécessité* si le maître veut vérifier, en situation de transfert, le bon fonctionnement du mécanisme (analyse, synthèse) ; la réussite étant plus probante si des mots n'ont jamais été entendus ni vus des élèves."
(+ souligné par nous)

Ce premier pôle est donc un pôle augmentatif du vocabulaire, qui peut se passer d'insertion en texte (mots isolés).

Bouquet doré (préface) "Pour éviter l'écueil, si souvent reconnu, des phrases que les enfants apprennent par coeur, nous proposons des mots isolés qu'on peut lire des des ordres divers."

2e pôle : La compréhension.

"De là découle la grande importance accordée au contenu lexical des *textes* (...) : étendue limitée du vocabulaire, introduction de mots inconnus sous réserve de nombreuses rencontres, apprentissage progressif d'un contenu lexical limité sur une période donnée." (. 69)
(+ souligné par l'auteur)

Ce 2e pôle possède une vertu diminutive du vocabulaire, dans la mesure où on se préoccupe des deux facteurs de compréhension que sont le contexte et l'appartenance possible au bagage lexical d'un élève de six, sept ans.

Des origines à nos jours les méthodes de lecture ont usé du vocabulaire de manière fort variable en fonction de la cohabitation de ces deux pôles antithétiques. L'historique lexical se présente comme une longue recherche d'un équilibre, versant dans un excès, puis versant dans un autre. Seulement il serait injuste de penser que, sous prétexte qu'elles sont polarisées par l'apprentissage du déchiffrement, les méthodes alphabétiques et phonologisantes ne s'inquiètent pas du sens. A partir du moment où elles sortent du simple cadre des "syllabes artificielles" (pour reprendre l'appellation employée par *Le Sablier*) pour recourir au vocabulaire et au texte, elles prennent bien des op-

tions linguistiques sur le sens.

D'abord observons que même les vieux syllabaires se défendent de l'accusation de formalisme mécanique. Celui qui s'intitule *Mon Premier Livre de français* (1920), en exergue des nombreuses pages consacrées à la composition syllabique ressassée, place de manière ronflante : "Lire sans comprendre, c'est lire sans profit." *Le Livre que j'aime* (1955) contrairement aux apparences formelles du manuel qui incitent plutôt au lire-syllabation, proclame lui-aussi d'entrée de jeu qu'

"il n'y a qu'une lecture : la lecture intelligente, comprise, naturelle. L'enfant doit lire dès les premières pages de son syllabaire, avec joie, avec goût, avec intelligence. Il doit comprendre, "voir" et sentir ce qu'il lit." (préface)

En réalité dans un premier temps les vieux syllabaires représentant (selon nous) l'archétype des méthodes (voir chapitre III 3) qui usent de leur "mécanisme de lecture" en opérant sur la langue par simplification et restriction, *limitent bel et bien le nombre des mots*. On pense en effet que l'enfant ne peut les emmagasiner autrement qu'en les rontant pièce par pièce. Ce processus lent et laborieux qui ne conçoit le vocable qu'à travers la combinatoire restreint par force le répertoire utilisé :

a) car avant le vrai mot, on s'impose encore l'étape du mot binaire, au risque de la régression infantile dans le langage-kébé. *En riant* (1931) se constitue comme cela un désolant babillage : "lolo" (lait) p. 5, "dada" (cheval) p. 15, "héhé", "bobo" p. 22, "la mumu" (vache) p. 31, "toutou" p. 3 - 2e L. Les noms des personnages ajoutent encore à cette psalmodie : "toto", "lili", "titi", "jojo", "loulou", "moumoute". Les méthodes postérieures garderont longtemps encore ce principe en général limité aux noms propres des héros : *Mon Livre préféré* : "riri", "lulu". *En regardant Les images* : "dédé", "mimi", "jojo", "zizi" etc. Et au-delà de 1960 la méthode *Schneider* excelle encore dans le genre ! "dodo", "dada" p. 2, "tata" p. 3, "pipi" p. 4, "sisi" p. 11, "bobo" p. 22, "toutou" p. 29, "tonton"

p. 47 ; sans oublier les personnages aux noms enchanteurs : "zizi", "fifi", "kiki", "vivi", "didi", "fanfan", "toto", "titi", "gigi".

b) car le mot est simple prétexte à l'utilisation des "syllabes".

Il s'agit d'une tentative pour amender la syllabation théorique héritée de la *Statilégie* lafforienne¹ dont l'en-tête des leçons nous donne encore une idée, en utilisant des mots et petites phrases qui ont pour but d'essayer de placer sur l'axe syntactique les éléments syllabiques égrénés. Mais ne nous laissons pas abuser, il se constitue là une forme à peine déguisée de la litanie des syllabes, dans la mesure où n'apparaît pas le mot véritable, significatif et graphiquement charpenté, phagocyté qu'il est par des syllabes omniprésentes, destructrices.

T D S Z A I
t d s z a i



sa si za zi
ta da sa za ti di si zi
Tata a un dada. Titi est assis. Zizi est assis.
Tata dit : « Ti! Ti! Ti! »

¹/La *Statilégie* (ou "méthode lafforienne") publiée en 1828, connut une grande fortune pendant plus d'un demi-siècle. Elle consistait à faire reconnaître aux enfants apprenant la lecture les lettres, toutes les lettres ; puis toutes les syllabes par l'assemblage des lettres de toutes les manières possibles, y compris même celles que le Français n'utilise pas ; à les laisser longtemps dans cette pratique avant de leur faire lire les mots entiers ; puis l'école de la syllabe dûment accomplie, à s'installer dans l'étude des mots isolés, avant de laisser enfin assembler les mots en phrases ; toutes précautions étant prises pour que des écoliers trop vifs ne brûlent pas les étapes. Ainsi était-il besoin de 2040 syllabes et de 4458 mots avant de mettre l'enfant à une seule phrase! (d'après Henri CANAC art. cit. p. 6)

Puisque le jeu consiste à montrer à l'enfant comme on construit des mots en juxtaposant des syllabes, la restriction du vocabulaire s'inscrit dans le principe des jeux de société tels les dominos, les échecs, où le petit nombre d'éléments ou de cases n'empêche pas la multiplicité théorique des combinaisons. Parce que le souci majeur est d'éduquer au préalable la capacité combinatoire de l'enfant, on va bâtir chaque leçon sur une consonne à partir de cinq pions (par exemple) : "ta te ti to tu", "ra re ri ro ru", "va ve vi vo vu" et on va juxtaposer ces cinq éléments pour engendrer quelques mots, qui semblent, tiens ! signifier quelque chose. Mais le but n'est pas du tout de se constituer un bagage lexical : au contraire, ces mots erratiques perdus dans l'amoncellement de lettres et de syllabes, semblent rencontrés au hasard. Point n'est besoin d'insister, d'en trouver d'autres, car on n'a pas le temps, il faut vite passer à une autre composition.

a e i o u

ta te ti to tu ra re ri ro ru
 ra re ri ro ru
 la le li lo lu
 la le li lo lu
 Vv va ve vi vo vu
 va ve vi vo vu

toto va vite lili va vite
 toto va vite lili va vite

iiii oooo

. v v v v v v v v v v
 . va va va va va va
 . vi vi vi vi vi vi

"Apprends tes cinq syllabes quotidiennes, petit, car elles sont les notes de musique qui régissent les livres !" semblent dire les manuels. Nous nous prenons à rêver ce que serait une symphonie écrite sans note-symbole (♩♩♩♩) mais à l'aide de l'appellation des notes (mi, ré, la). C'est un peu ce rêve que poursuivent les syllabaires : la lecture-solfège.



le bal

le gros René a une flûte
do ré mi fa sol la si do
do si la sol fa mi ré do
to to et lili valse nt
titi re garde

En riant (p. 38)
(cf. aussi p. 20)



c) La répétition érigée en rhétorique au service de la pédagogie réduit les occurrences de mots nouveaux.

Ancestral principe didactique depuis le nuit des temps, la répétition est toujours évoquée en bonne place dans l'énoncé des intentions et techniques qui fleurissent dans les préfaces. Le phénomène répétitif s'impose au jeune lecteur par sa présence multiforme : véritable hydre à cinq têtes !

. répétition de lettres.



Je saurai lire vite
... et bien (p. 2)

i . i
i i i i i i i i
i i i i i i i i

• répétition de syllabes —
seules



nini rit
hi



nid

i
i, i, i.
ni, ni, ni, i, ni.
ni, nid, nini.
ni, n, i, ni.
nini, ni



ni, ni, nini.

Nicole et Victor
(p. 1)

dédoublées

ti to ta
ti to ta



li li



lilola.

li lo la

l l l l
li li li li
lo lo lo lo
la la la la

ri ro ra
ri ro ra

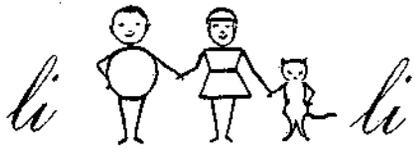


lila ri



lolo

En riant (p. 5)



toto lili titi
toto lili titi

. répétition de mots



Schneider (p. 19)

Tata a un dada. Tata dit : «Ti! Ti! Ti!»
 Tata a dit : «Si si». / Zizi est as sis.
 Fifi a un baba.
 Papa a un tapis. Vivi a un dada.

Au *jardin de la joie* utilise 36 fois "voici" en 22 pages,
 avec une "pointe" de 4 par page (p. 8)

voici le papa
 et la maman.
 voici les deux enfants,
 nicole et rené.
 voici la poupée
 et les deux balles.
 voici la chatte
 et son chaton.



. répétition de structures syntaxiques

Schneider (p. 19) "Fifi a un baba
 papa a vu un tapis
 vivi a un dada"

. répétition de bribes textuelles. Exemple dans *Schneider* :
 cette parole sybilline dépourvue de contexte explicatif est re-
 produite par quatre fois.

(p. 19) "Tata a dit : "si si": "Papa a dit à Zizi : "sisi".

(p. 21) "Tata a dit à bibi : "si si"

(p. 33) "Tata a dit : "si si"

Ne confondons pas avec "Tata dit : Ti ! ti ! ti !" qui revient aussi à quatre reprises (p. 5, p. 7, p. 11, p. 19) mais perçons le mystère grâce à la page 9 : "Tata a un dada. Tata dit "assis". Traduction : ma tante possède un cheval, auquel elle ordonne de s'asseoir !

Au fil des mots porte ce phénomène jusqu'à nos jours : cf. les phrases identiques à partir du nom "livre" d'un bout à l'autre du ler livret.

Cette répétition thématique - osons malgré tout le mot - va même jusqu'à se répondre en écho d'un manuel à l'autre. Un exemple évocateur : les leitmotifs de la maladie dans les années 40-60 résonnent encore au seuil de 1977 !

En regardant les images (p. 16)

"le lit du malade : la pilule"

Nicole et Victor (p. 14)

"Nini a été malade. Sa mère lui a donné une pilule et une tasse de thé"

(p. 29) "Gustave a été malade (...) il a bu une drogue amère."

Le Livre unique des petits (p. 20)

"Nina donne un remède à la malade : des pilules amères."

Toujours ensemble (p. 10)

"Pascal, très pâle, est dans le lit, avec une pilule amère ... il a un rhume, il ne rit plus."

Le Livre que j'aime (p. 23)

"le petit Robert a mal à la tête : il ne rit plus, il ne parle plus ; il a avalé une pilule très amère : il est pâle (...) Jacqueline lui apporte du lilas."

Caroline et Bruno (1969) quatorze ans plus tard que le précédent !

(p. 17) "Lulu est pâle. Bruno donne une pilule à Lulu. Caroline a mis du lilas près de son lit."

Mon Livre préféré (p. 35)

"Georges garde le lit. Il a mal à la gorge. Il a le visage fatigué et pâle. Le régime du petit malade est sévère : du potage, de la purée légère, des légumes, de la gelée de pommes, des figues. Il guérira vite s'il est sage."

Le Petit Monde des animaux (p. 21)

"Simone a été malade, elle a vomé, elle est pâlotte. Elle n'ira pas à l'école samedi. Sa mère lui fera cuire une sole. Simone se régalerà."

Rémi et Colette (p. 41)

"Denis est dans son lit ; il est très malade ; il a une otite ; sa maman est près de lui ; elle lui donne un remède avec de la limonade. Denis n'a plus mal ; il pourra dormir."

Je veux lire (p. 25)

"Bébé a été malade. La bébé de Gilberte aime la limonade. Mardi à midi, il a bu trop de limonade. L'après-midi, il a mal dormi, il a vomé, il a été malade. Gilberte n'a pas perdu une minute, elle lui a donné un remède puis elle l'a puni : pas de promenade !"

Tinou et Nanou, un quart de siècle après *Nicole et Victor*, reprend tous les poncifs des manuels antérieurs, constituant en quelque sorte une sublime synthèse. (p. 55)



● à midi, maman a dit : « tu as un remède à avaler. » elle a assis héliène dans son lit. elle a préparé une tasse sur la commode. héliène a vite avalé une pilule amère et du sirop. elle a pris de la limonade. maman a pelé une pomme. héliène a pu la manger. elle n'a pas d'appétit : elle n'a mangé ni purée, ni rôti, elle a sucé une praline. elle ne jouera pas, elle est lasse!

Lancinante ritournelle : les mêmes thèmes reviennent, inlassablement, qui engendrent des termes identiques. On croit entendre un robot musical jouant, imperturbable, la même partition, de classe en classe, d'année en année...



Revenons aux pages des manuels.

La répétition orale pendant le moment de lecture se transcrit sur le livre de l'élève en une espèce de bégaiement typographique.

1^{re} Leçon

O → S



O → S O → S

O S

L'Élève reproduit le tracé et le son

Biron p. 3



O S OS

O O O S S S S OS OS OS OS OS OS

Les illustrations sont happées dans le même maëlstrom dupli-
cateur. Biron p. 5, 6, 7.



La méthode *Boscher* trouve dans ses répétitions alphabétiques et iconographiques l'occasion de procéder à des comptes et dé-comptes. Ainsi la photocopie page suivante nous présente-t-elle la répétition-nourricière enfantant la lecture et le calcul.



i u o a




e é è ê

è e é ê é è e ê
 é i ê a è o u e
 a è o e u é i a

e = e e e e = é é é
 è = i i i ê = ê ê ê
 i u e a e é è ê

①. ①+①. ①+①+①. ①①①.
 1 2 3 3
 ①+①+①. ①①+①. ①+①①.
 3 = 1 + 1 + 1. 2 + 1. 1 + 2.

3 3 3 3 3 3 3 3 3

① ① ① ① ① ① ① ① ①
 1 + 1 + 1 = 3. 3 - 1 = 2. 3 - 2 = 1.

Boscher p. 6

Finalement dans le meilleur rapport quantité/utilité il suffi-
 rait d'écrire "os" une fois (cf. *Biron* p. 3) avec comme en musi-
 que : bis, ter. Ou bien le maître serait prévenu au départ que
 chaque élément étudié (lettre, syllabe, mot phrase) est à répéter
 par l'élève X fois. La page 2 de *Je saurai lire vite ... et bien*
 se réduirait à "1" (voir p. 183), la page 4 de *Boscher* se rédui-
 rait à "i - u", la page 3 de *Biron* à "un os", quel vide angois-
 sant ... que l'on compense par l'ACCUMULATION, même si elle est
 inutile. Si on admet qu'elle peut être utile, c'est encore plus

désolant, car cette occupation-répétitive de l'espace constitue pour l'enfant à proprement parler un "guide-âne" : même dans la répétition, acte simple par excellence, les pédagogues-auteurs de syllabaires éprouvent le besoin de guider l'enfant.

En conclusion, la première page de *Mico* démontre de manière saisissante comment la conjugaison des trois phénomènes cités (noms binaires, mots prétextes à syllabation, répétition) aboutit au rétrécissement lexical : la leçon n°1 ne porte que sur un mot !



Mico p. 5

mimi, mimi !

mi	mi	
	∧	
m	i	mimi
m	i	

En liaison avec notre premier facteur (les deux pôles de la lecture) essayons maintenant d'analyser les raisons qui expliquent que se soit développé le volume du vocabulaire employé dans les méthodes qui ont succédé à nos premiers syllabaires, approximativement à partir de 1960. Constatons que le phénomène est net, puisque Paul BONNEVIE a compté 1348 mots dans *Daniel et Valérie* (1964) et 1465 dans *Poucet* (1965), alors que nous en avons dénombré beaucoup moins dans les anciennes méthodes issues de l'entre deux-guerres : *Mon Premier Livre de français* (1920) 420, *En riant* (1931) 326. Que s'est-il passé ?

a) Découverte nouvelle d'une faculté de l'enfant.

"Que les enfants disposent d'un grand pouvoir longtemps insoupçonné, de reconnaissance globale des mots entiers, significatifs et intéressants, sans discrimination des éléments constitutants ; (...) il est capable de se mettre en mémoire l'image de mots entiers, associés à leur sens et au vocable oral correspondants, si ces mots sont porteurs d'un sens à sa portée et s'ils éveillent en lui intérêt et attention". Henri CANAC "Petite histoire des méthodes d'initiation à la lecture" *L'Éducation* n° 9 fév. 1964, p. 26.

Nous reviendrons plus en détail au chapitre IV 2 ③ sur les acquisitions globales qui justifient la nouvelle appellation de "mixte" que les méthodes affichent désormais. En réalité nous l'avons dit (chapitres I 2 et II 3) la phase globale initiale, très limitée, prend l'allure souvent d'une simple concession à une mode. Par contre cette nouvelle perspective consacre l'entrée, encore timide des mots, des vrais mots, dans les manuels. "La rigueur d'assemblage, hors de laquelle on n'imaginait pas de salut" (Henri CANAC op. cit. p. 26) va se desserrer quelque peu et permettre de sortir de la limitation et de la niaiserie dans le choix des vocables. *Rémi et Colette* (1951), *Le Petit Monde des animaux* (1961), *Daniel et Valérie* (1964) sont parvenues à éliminer les termes binaires, y compris dans les noms propres des personnages, à la différence de *Schneider* (1960), de *Mico* (1962), et ainsi à accroître la variété de leur répertoire.

b) Désireuses de dépasser les unités vides de sens que sont les syllabes, les méthodes vont de plus en plus recourir aux mots pour illustrer les lettres et sons étudiés. Les méthodes alphabétiques des années 60 s'appuient encore sur les compositions de syllabes pour aboutir aux mots (voir chapitre II), par contre les méthodes phonologisantes essaient de se passer de la syllabe (voir chapitre III) se piquant - à l'instar de la phonologie - de jouer sur les mots par le pouvoir distinctif du phonème.

Manifestement, c'est désormais le mot qui s'affirme comme unité de lecture. Ce principe pousse logiquement à en accroître le nombre car, pense-t-on, "quand cette collecte de mots sera assez riche, l'enfant saura lire". (Henri CANAC op. cit. p. 26).

Ainsi le développement du vocabulaire employé représente une forme de "remords sémantique" éprouvé par les méthodes succédant aux vieux syllabaires. C'est par le gonflement du bagage lexical que le pôle lecture-compréhension va commencer à se manifester, alors que dans les méthodes actuelles, comme le prétend Paul BONNEVIE, ce pôle a plutôt un pouvoir diminutif du vocabulaire. Mais nous observons que les méthodes alphabétiques et phonologisantes retrouvent au niveau du mot les mêmes constantes, les mêmes tics qu'au niveau de la syllabe.

- Comme la syllabe était une unité préalable, sans contexte lexical précis, le mot vaut comme une *unité isolée*. De *Boscher* (1913) à *Tinou et Nanou* (1971), pour aboutir à *Corinne, Jérôme et Frite* (1977) et *Au fil des mots* (1977), des listes de mots sont présentées hors contexte, sans réutilisation en situation, pour illustrer la lettre ou le phonème étudiés.

(Voir illustration page suivante)

Au fil des mots - p. 39 - 3e L

aill

une maille
de la paille
une caille
une écaille
un caillou
une muraille
de la ferraille
il déraille

eill

une médaille
un médailion
il travaille
une bataille
des broussailles
des tencailles
une volaille
un poulailler

ouill

une corbeille
une abeille
une oreille
une bouteille
une groseille
il surveille
il se réveille
le réveil

euill

une feuille
un portefeuille
le feuillage



1. Papa travaille dans le jardin.
Un sécateur à la main, il taille les arbres.
2. Dans la cour, une bataille éclate entre deux élèves.
Le maître qui surveille les sépare et les gronde.
3. Couché dans une corbeille, le petit chat fait sa toilette.
Il passe sa patte sur l'oreille.
4. Un lierre grimpe contre la muraille du château.
Ses feuilles cachent les vieilles pierres.
5. Sur le bord d'un ruisseau, Yves aperçoit
une petite grenouille verte. Il jette un caillou
dans l'eau, et la bestiole effrayée plonge.
6. En jouant, Béatrice a perdu sa médaille.
Elle fouille dans les broussailles pour la chercher.

Sur 35 mots, 14 sont présentés en contexte (soulignés par nous).

Au hasard de ce fleuve qui charrie des mots (cf. le titre *Au fil des mots* comme au fil de l'eau), nous avons pêché des termes n'amenant pas forcément à une compréhension spontanée hors situation.

(2e L) p. 3 "nice" (sans majuscule), ou p. 9 "la seine" égarée entre la "reine" et la "plaine" ;
 (3e L) p. 3 "combat", "tomboia" ; p. 7 "teinturerie" ;
 p. 13 "trapèze" ; p. 17 "puenon" ; p. 19 "express",
 "vexé", "examine", "exécute" ; p. 97 "bouvreuil" ; p. 41
 "carillon".

Même s'il y a une incontestable amélioration depuis "l'auto-skiff", "le spahi" *Les Belles Images* p. 107, "un coupon de percale verte" *Rémi et Colette* (1951), les "oeillets", "phlox", "zinnias", "fuchsias", "dahlias", "géraniums", "chrysanthèmes", "myosotis" d'*Au jardin de la Jote* p. 36 (1953) et "diphthérie", "phlébite" *Tinou et Nanou* (1971) car les mots cités dans *Au fil des mots* ne sont pas compliqués en eux-mêmes, ce que nous relevons ici c'est la persistance dans le recours aux mots isolés illustrateurs de sons, sans aucun rapport avec le texte d'étude avec le risque, nous l'avons observé, que l'enfant achoppe sur le sens, ou plutôt s'habitue à se passer du sens.

- Nous rencontrons, comme dans les syllabaires, le même jeu de la répétition et de l'accumulation (dans de moindres proportions tout de même)

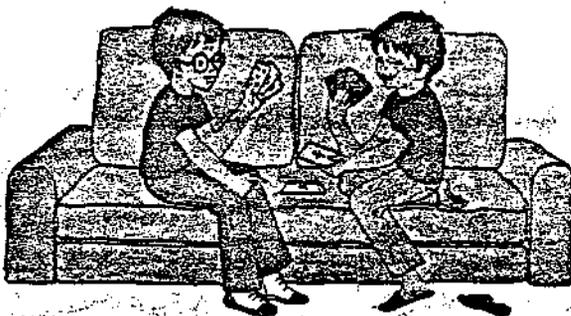
Tinou et Nanou p. 14

nanou a une maman	tinou a un papa
nanou a une feuille	tinou a une maman
tinou a une maman	nanou a une maman
p. 15	
nanou a une maman	tinou a une maman
tinou a un papa	
	papa a une feuille
	maman a un warron

La répétition obsédante des mots et structures syntaxiques rudimentaires reste le lot des méthodes jusque récemment. A ce sujet, *Corinne, Jérôme et Frite* en 1977 n'est pas en reste. *Au fil des mots* (1977) semble encore hoqueter en souvenir d'*En riant* (1931) car ce manuel glisse aussi des répétitions de mots, certes de manière plus légitime (positions du phonème dans le mot) mais

sans très bien rendre apparentes pour l'enfant ses critères.
Au fil des mots p. 21 - 2e L

un camarade	<u>un casque</u>	une école	un perroquet	le cirque
une carotte	un carré	nicole	une raquette	il attaque
un canard	<u>un coquelicot</u>	il recule	une équipe	<u>un casque</u>
<u>le calcul</u>	quatre	<u>le calcul</u>	le ski	il pique
une copie	un kilo	<u>un coquelicot</u>		
de la colle	un képi			
une culotte				



1. corinne a joué une heure avec ses camarades, puis elle est rentrée chez elle.
2. il neige. « qu'il fait froid ! » s'écrie maman qui rentre à la maison.
3. on tape à la porte.
« qui est là ? » crie carole.
4. « ma voiture est en panne, dit papa.
je pars en car. »
5. yves et roger sont assis sur le canapé.
ils jouent aux cartes.
6. à Noël, karine a reçu une paire de skis.

Comparons avec *Lecture en fête* p. 52 : les répétitions sont évitées

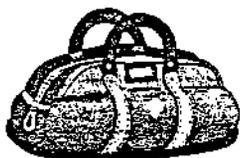
	c			qu		
 [k]	cache	école	avec	qu'il		
	comme	encore		que		
	crie	sucre		qui		

la cour
je cours — la course
il court
le car

elle se cache
elle se couche
il se cache
il se casse

elle se coupe
l'eau coule
le cou

il crie
un cri — écrire — il écrit
c'est cru
je te crois



avec moi
c'est sec
un sac
tic! tac!
un lac



que dis-tu ?
qui suis-je ?
quoi ? pourquoi ?
quand
quelle tortue ? c'est laquelle ?
quel copain ? c'est lequel ?

quatre (4)
quatorze (14)
quinze (15)

je pique
les vacances de Pâques
de la laque

Battant le record absolu en matière de volume lexical (1673 mots) la méthode *Au fil des mots* représente un bon exemple de la frénésie dans l'accumulation de mots dès qu'on estime mis en place le principe du mécanisme de synthèse. A peine finie la phase globale ressassant 67 mots (leçons 1 à 14), une espèce de fièvre accumulatrice s'empare des auteurs qui vont casser les textes en phrases erratiques sans lien (pendant six leçons), qui vont dresser des listes avec des mots hors de tout contexte. Visiblement le mot isolé prétexte à "son" prend le dessus car la liste se gonfle en passant du 1er au 2e livret.

Au fil des mots p. 39



une voiture

une **tu**li pe
il tape
toi
un tas
tatie

il tire
une tirelire
le thé
la **te**lvision
une tuile



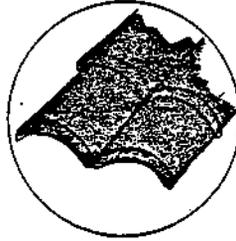
une tirelire

une voiture
petit
tatie
l'été

la fête
une patte
la lutte
elle est petite



la télévision



les tuiles



Au fil des mots p. 3 - 2e L

son - sa	assez	sucer	il pousse	béatrice
sur	le tissu	ici	il passe	le pouce
je sais	il est assis	le lycée	une tasse	il lance
une salle	la tapisserie	lacer		une hélice
saler	la pâtisserie	elle récite		une trace
saluer		il se précipite		nice
sucer		un garçon		
cela		il reçoit		
un cil				
ça				



1. béatrice suce son pouce.
« ce n'est pas beau ! » dit maman.
2. maman arrive de la pâtisserie.
elle donne des sucettes à yves et à béatrice.
3. à l'école, yves a poussé son camarade roger.
« ce n'est pas bien, mon garçon ! » lui dit son papa.
4. la maman de béatrice passe dans la rue.
yves la salue.
5. à la récréation, béatrice joue avec ses camarades :
alice, cécile et lucie.
6. yves a reçu la balle, il la lance à béatrice.
béatrice la reçoit... sur le nez.

C'est qu'au 2e livret, le mécanisme étant censé être compris,

on se préoccupe de le faire "rouler" sur des mots, des mots, des mots. Des mots seuls, des mots pour construire une suite courte (une ou deux phrases), des mots qui se rangent en un texte : lire à l'école, c'est lire beaucoup de mots :

Boscher (préface) "Faire lire beaucoup de mots : c'est en lisant qu'on apprend à lire"

Abondance, foisonnement des mots qui ont réussi à détrôner peu à peu la syllabe traditionnelle mais, suprême revanche de celle-ci, en imitant sa présentation, ses chapelets, sa psalmodie. Pour le même rôle de déchiffrage, le répertoire paginal d'*Au fil des mots* (voir plus haut p. 3 - 2e L) répond au syllabex de *Bouquet doré* (1947) p. 19

a. e. i. o. u, ui, aue, au oi ou
 pa pe pi po pu pui pau poi pou
 na ne ni no nu nui nau noi nou
 la le li lo lu lui leau loi lou
 da de di do du dui dau doi dou
 va ve vi vo vu vui veau voi vou

Après être passé par des phases de mélange typographique de *Poucet* (1965), *Je veux lire* (1966) etc. à *Fatou et Véronique* (1974)...

lo po mo to bo so os
 bro pro blo pio bol sor *Fatou et Véronique* p. 21
 por tor bor mor lor pos
 une sole - une botte - une porte - un bol - une moto -
 une tomate - un pilote - une pelote - une robe - une brosse -
 une tortue - un os - un poste - une pomme mûre.

... ces unités lexicales prétextes à sonorités, au pouvoir sémantique congelé, baroquement mêlées aux "syllabes", résonnent dans *Poucet* p. 32 et *Je veux lire* p. 15 comme les "mots de gueule" trouvés par Pantagruel entre "les paroles gelées", "au confin de la mer glaciale".

Poucet p. 32

la cime - le cèpe - la cire - une puce - une limace - c'est drôle.
 le coq crie : cri - cra - cro - cru - il écrit - la crête - une crêpe - du sucre
 cli - cla - cié - clo - ciu - une cié - une clôture
 ic - ac - oc - uc - ec - un sac - tic-tac - plic-ploc - clic-clac

Je veux Lire p. 15

be - eb - pe - ep - re - er - le - el
per - pli - bei - pro - ler - plu - pel
rei - blé - per - bru - bel - pré - ber
pel - bri - ber - plu - ler - pro - lir.
bras, perd, broc, bord, pris,
abri, perle, libre, barbe,
obéir, bruit, appel, pluie.

"Et y vis des paroles bien piquantes, des paroles sanglantes (...), des paroles horribles et autres assez mal plaisantes à voir. Lesquelles, ensemblement fondues, ouïmes : hin, hin, hin, hin, his, ticque, torche, lorgne, bradedin, bradedac, frr, frrr, frrr, bou, bou, bou, bou, bou, bou, bou, tracc, trac, trr, trr, trr, trrr, trrrrr, on, on, on, on, ououououon, goth, magoth et ne sais quels autres mots barbares." RABELAIS *Le Quart Livre* chapitre LVI "Comment entre les paroles gelées Pantagruel trouva des mots de gueule" Paris édition Gallimard La Pléiade 1955, p. 693.

② DEUXIÈME-FACTEUR influant sur le volume lexical : vie quotidienne/domaine spécifique.

Ce deuxième facteur, que Paul BONNEVIE n'évoque pas nettement, manifeste pourtant son importance dans le volume du vocabulaire, mais peut-être surtout dans son choix : variation du répertoire lexical selon que

. le manuel s'illustre grâce à des scènes de la vie quotidienne : "vie familiale et scolaire" préface de *Nicole et Victor*. Il s'agit, dans la plus haute tradition, de représenter le milieu de l'enfant afin d'ancrer la lecture sur un monde connu. Cette tendance que l'on trouve dans *Daniel et Valérie, Mico, Rémi et Colette, Patou et Véronique* etc. et qui se continue bien après 1977 avec *Corinne, Jérôme et Frite, Au fil des mots, Crocus, Lecture en fête...* a pour effet lexical de s'attacher aux termes qui gravitent autour des activités journalières de l'enfant : propension donc aux termes courants.

. Pour des raisons affectives ("stimuler l'intérêt") certains auteurs font porter les termes du manuel sur un domaine spécifique que l'on pense apprécié des enfants : fleurs, animaux, exotisme. Les exemples, quoique moins nombreux, vont de *Bouquet doré* (1947) au *Petit Monde des animaux* (1961) et se perpétuent de nos jours avec *Luti* (1977) et *Pré fleuri* (1983).

Nous voudrions montrer que sans critiquer ces intentions psycho-pédagogiques, fort louables, d'évasion de la quotidienneté (qui sont certes à retenir pour bâtir un manuel) cette perspective trop accusée peut avoir des conséquences linguistiques fâcheuses car elle risque de conjuguer les phénomènes de restriction et de spécification lexicales.

. Propension à limiter le volume du vocabulaire. C'est logique : comme le manuel se fait fort de construire ses listes de mots et ses textes autour d'une seule aire de vocabulaire, le répertoire se restreint de lui-même. Ainsi *Luti* évoquant les faits et gestes

de lutins dans une forêt, et dans la forêt seulement, ne parvient à compter que 679 mots ; à côté de 1465 mots pour *Poucet* (1965) et 1673 pour *Au fil des mots* (1977); et, qui plus est, élimine de son corpus 94 mots très courants, issus des dictionnaires destinés aux enfants de cet âge, alors que *Poucet* et *Au fil des mots* n'en oublient respectivement que 11 et 5 cf. Paul BONNEVIE art. cit. p. 67.

Mais le plus remarquable est la propension à recourir à des mots spécifiques, originaux. Les auteurs s'ébrouent dans les champs sémantiques particuliers, cueillant les mots comme on constitue un herbier, avec le plaisir de collectionner les plantes rares. Trois domaines spécifiques censés intéresser les enfants amènent un déluge de termes à la graphie particulière et complexe.

- *Les animaux.*

Le manuel le plus caractéristique est, comme son nom l'indique, *Le Petit Monde des animaux* (1961) proposant aux lecteurs débutants et dès les premières pages du 1er livret

"kakatoès", "hippopotame" p. 6 ; "huitre" (simplifiée pour la circonstance en "huitre" p. 20 ; "fox" p. 26 ; "rhinocéros" p. 32 ; "yak" p. 42 ; "coccinelle" p. 18 - 2e L etc.

Luti (1977), *Pré fleuri* (1983) affectionnent pour leur part la faune de nos bois.

Luti "pinson", "roitelet", "colombe", "hibou", "criquets", "chenilles" avec les classiques "canard", "renard", "lapin", "souris", "escargots", "papillons", "sauterelles", libellules"; mais aussi "les abeilles en fin corselet", "les gros hannetons mordorés", "la caille et la bergeronnette", "le rouge-gorge et l'alouette", "l'araignée", "le merle", "le cygne", "la carpe", "la grenouille", "la musaraigne"...

Toute la gent animalière est évoquée avec ses cris, rien ne nous sera épargné... ni les oiseaux qui "piaillent", ni le "gazouillis", ni les "trilles" ! On se prend à rêver aux bonnes leçons de vocabulaire d'antan où on savait que la poule caquette (*Mon Livre préféré* p. 71), que la pie jacasse *Au jardin de la joie* p. 37), que la cigogne glottore. Les manuels *Aline et René*, *Luc et Caroline*

modernisent le phénomène en recourant toujours au cri de l'animal mais en guise de comparaison

"Aline (ou Caroline) jacasse comme une pie" p. 41 (ou p. 33)

- *Les fleurs.* *Au jardin de la joie* (1953) p. 36

I. La page des fleurs.

En voulez-vous, en voulez-vous,
des fleurs de chez nous,
des fleurs du Jardin de la joie ?
Voici nos fleurs. faites votre choix :
les jacinthes du printemps,
les pâquerettes et les marguerites,
et les myosotis et les glycines ;
puis les roses de mai
et des roses tout l'été,
avec les œillets, les phlox, les lis,
les glaïeuls, les zinnias,
les fuchsias, les dahlias
et aussi les géraniums.

Voici octobre et nos chrysanthèmes.
Oh ! les beaux chrysanthèmes d'automne
le joyeux jardin,
le zinnia, le myosotis,
le phlox, le chrysanthème.
z, y = i. y = ii, ph = f.



Nous avons ici le bouquet de fleurs le plus représentatif des prouesses lexicales et orthographiques demandées aux enfants : quel adulte peut définir et sait écrire sans hésiter : "glycine", "phlox", "les zinnias", "fuchsia", "dahlia" ; *Aline et René* p. 45 "chrysanthème", "azalée" ; *Patou et Véronique* "nénuphar", "lys" ; *Le Livre que j'aime* "kaki", "narcisse", "giroflée" et sans oublier le classique "myosotis" ?

Plus proche de nous la "ronde des fleurs" p. 58 à 60 de *Luti*

p. 40 "des blancs perce-neige" ; p. 67 "herbe irisée de rosée", "jonquille", "giroflée", "jacinthe", "ajonc", "pervenche" ; p. 68 "corolle".

Pré fleuri "violette", "pâquerette", "coquelicot", "liseron", "marguerite", "bruyère", "bouton d'or", "pervenche", "narcisse", "trèfle", "sainfoin".



dus aux voyages des héros du manuel *Macoco* (1957) par exemple. D'abord l'évocation de la vie de *Macoco* le petit noir oblige l'enfant français à se familiariser avec

"mil", "mangué", "babouche", "boubou", "pagne", "calebasse", "hamac", "jatte", "manioc", "chéchia"...

Un petit saut en Amazonie pour parler de "waipou" et d'"awa", chez les esquimaux avec "kayak", "kamik"... *Macoco* insère également dans les lignes de ses lectures jusqu'à la p. 60, sans majuscules pour les distinguer, des noms de pays.

"amassalik", "groeland", "québec", "saïgon", "hanoi"
des prénoms locaux :

"ti-va", "gobi", "aislo", "mamachi", "sambo", "nanouk", "ivik", "mac-nac", "maviak", "atapak", "oderpi", "miki-di", "aroni", "soumeï", "la-meï", "ca-mia", "li-tao", "mou-ling", "raori", "itawa", "maloha"...

Il faut reconnaître que cet exotisme de pacotille fleurant bon l'époque coloniale constitue une tendance particulière qui a disparu de nos jours dans de pareilles proportions ; encore qu'au détour d'une page on retrouve dans *Au fil des mots* (et ailleurs) des relents de l'Afrique d'opérette. Ne serait-ce que dans le choix du nom du personnage "Amadou" ; mais aussi dans les caractéristiques géographiques stéréotypées, indéterminées et contradictoires.

p. 8 - 3e L "C'est très loin, il fait très chaud. Il y a

beaucoup de forêts et d'animaux sauvages. Dans mon village, il n'y a pas de voitures, ni de trottoirs (...) Amadou est timide. (...) La nuit, il fait froid ? demande Roger. Des fois, pas toujours, répond Amadou"

Les termes géographiques sont en règle générale d'apparition fort discrète, pour des raisons exposées plus loin. A part l'éternel voyage à Paris, pour s'aventurer dans la toponymie, il n'est guère que *Tinou et Nanou* ("Mont Saint-Michel", "Noyon", "Royan"), *Au fil des mots* (la "Seine", "Nice") et surtout *Je veux lire* qui tient à illustrer son "y" :

p. 24 et 25 "Nancy", "Vigny", "Isigny", "Vichy", "Le Puy", "Troyes", "Verelay", "Aveyron", "Flogny", "Charrey", "Tronchoy", "Cheney", "Jubay", "Tissey", "Carisey" et "Fontenay".

Il est vrai que peu de noms de lieu (outre ceux de leur expérience personnelle) sont en général évocateurs pour des enfants de cet âge. De plus la lexicologie urbaine, conservatrice, a gardé tant de lettres muettes historiques que, à la différence de la pluie du matin, celle-ci effraie le pèlerin : "Ste Ménehould", "Thoissey", "Cesseins", "Buding", "Gleizé". Ces mots compliqués sémantiquement et/ou graphiquement pourraient très bien ne pas poser de problème : après tout, l'enfant acquiert globalement "temps", "corps", "doigt" etc. Seulement apparaissent deux différences de taille qui manifestent combien la problématique de l'orthographe est intimement liée à l'intégration de la langue.

. Un terme a besoin d'être compris pour pouvoir être mémorisé solidement dans sa forme graphique. Or confronté à des mots dont il ignore le sens (parce qu'ils sont isolés dans des listes ou parce que le contexte n'apporte aucun éclaircissement) ; confronté à des mots rares qui dépassent ses possibilités autonomes de compréhension seule en situation de lecture, l'esprit de l'enfant va glisser superficiellement sur

Luti "bergeronnette", "charmille", "ligue", "mordoré", "culle", "tintamarre" (cités par Paul BONNEVIE)

La Sablier "blet", "crécelle", "faine", "marinade", "marqueté", "piquets", "tenailles" (cités par Paul BONNEVIE)

Biron "cal", "caraco", "virole", "coco", "rata", "man-te"

. Un terme bien compris mais graphiquement complexe possède toutes les chances de mémorisation s'il est fréquent. Il en est ainsi de "poids", "œil", "yeux" etc. dont la multiplicité des occurrences favorise peu à peu l'acquisition. Par contre on plonge au degré zéro de probabilité d'intégration graphique quand le manuel véhicule hors contexte véritablement explicatif des mots d'une orthographe compliquée, d'emblée dépourvus pour l'enfant de sens précis.

Finalement ces floralies ou ces gambades bucoliques à travers champs et forêts encourent le danger de cumuler les deux travers lexicaux : de diminution outrancière du répertoire aux dépens des mots fondamentaux, et de spécification de celui-ci au risque de la spécialisation encyclopédique. Nous ressentons là encore l'ombre portée des anciens syllabaires qui ne craignaient pas de s'enfermer dans un vocabulaire limité et spécifique, simple prétexte provisoire à monter les "mécanismes de lecture". Les "glycines", "chrysanthèmes", "fuchsias" représentent le point-limite des mots dont le seul rôle est de tester jusqu'au perfectionnisme la capacité de déchiffrement. Tant pis si ceux-ci s'envolent de l'esprit, comme les pétales au vent.

Mais pour revenir à la première perspective, la plus courante, fondée sur la vie quotidienne de l'enfant, nous risquons de voir celle-ci verser aussi dans le domaine spécifique, voire étranger, s'il n'est pas pris garde à l'évolution socio-culturelle du milieu où gravite l'élève de CP. Or il faut reconnaître que les méthodes telles que *Mico*, *Rémi et Colette*, *Poucet*, *Daniel et Valérie* plantent un décor, des personnages humains et animaliers issus du milieu agraire de la France d'entre les deux-guerres (voir chapitre VII 1 (1)). Utiliser ces méthodes en 1986 c'est donc se spécialiser, c'est se priver des vertus que celles-ci comportaient à l'origine quand elles adhéraient à la vie socio-économique de l'époque. Il n'est pas indifférent que l'élève de la décennie 80, aux dépens des réalités actuelles urbaines et télévisuel-

les, occupe son temps et son esprit à lire :

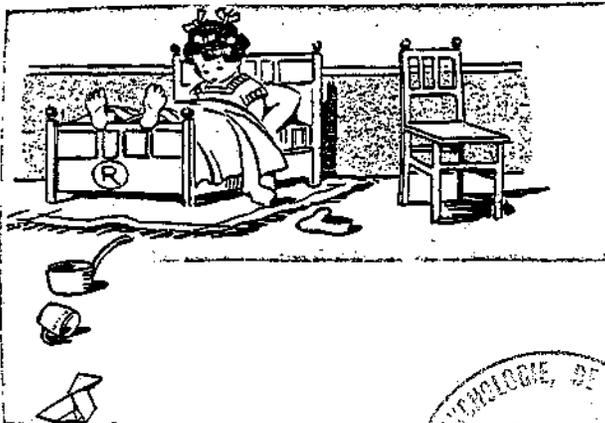
Mon Livre préféré (1950) "Après le travail, un cheval, la tête penchée sur le poitrail, ramène la famille au bercail"

Daniel et Valérie (1964) p. 10 "Daniel amène la mule à l'écurie"

Luc et Caroline "Luc parle avec Caroline : tu ne seras pas à la pâture avant Cadi" p. 22

En 1972 !

Après ces considérations sur le volume lexical et l'approche du choix des mots, essayons d'approfondir l'analyse du vocabulaire utilisé. Comme les anciens palimpsestes, à force de relectures, les méthodes laissent apparaître de surprenantes lignes cachées car entre leurs pages elles recèlent une curieuse DEFORMATION du système linguistique.



IV 2 La TYRANNIE du SON.

Partant du principe qu'il s'agit d'apprendre des sons, auxquels ils inféodent donc leur progression, les manuels ne développent pas de stratégie d'appropriation de la signification, qui semble aller de soi maintenant ou devoir se révéler naturellement au moment où l'oralisation s'accélèrera pour devenir "lecture courante". En attendant, les phrases seaturent de sons comme des éponges s'imbibant d'eau ; simples prétextes à sonorités, sans rien n'avoir vraiment à raconter, les textes se traitent comme s'ils avaient perdu leur âme.

① DES VOCALISES AU VOLAPÛK

La tendance la plus ancienne qui consiste à égrainer les syllabes artificielles (ce que nous appelons ici les "vocalises") aboutit à composer des pseudo-phrases allitératives et simplistes qui caricaturent la langue (ce que nous évoquons par "volapük").

En riant p. 5 "lili a ri" ; "lili a lu" p. 7
p. 23 "titi lape le lolo" etc.

Biron p. 10 "le dada de dadi caracole"

Pour favoriser la répétition d'un son, les mots glanés sans préoccupation sémantique profonde puis accolés tant bien que mal, constituent des enchaînements brinquebalants, d'un grotesque déconcertant.

Nicole et Victor p. 11 "nini a donné la panade à dédé,
puis la salade à papa"

La lettre "p" inspire à la méthode *Boscher* :

p. 9 "père a réparé ta petite ratière"

au *Livre que j'aime* :

p. 16 "Jacqueline a une pile de petits pots et une pile

de petits plats"

Le Petit Monde des animaux nous fait savourer les chuintantes :

"Le joli jars garde les bêtes de l'ami Jules" p. 25

et une mélodie en "ou" :

p. 8 - 2e L "Mes bœufs roux ont des yeux très doux"

Au long des jours p. 47 "Tu vas vite dans le virage, dit maman. La tortue vorace dévore la viande. René est venu en ville avec papa. Vite, un joli navire arrive en rade !"

Luc et Caroline p. 17 "Cadi casse la carriole devant l'écurie"

Nous pourrions poursuivre indéfiniment cette anthologie, car ces monstres peuplent les manuels jusqu'au cœur des années 60. Le summum culmine dans la méthode *Schneider* (1960), trente ans après les bégaiements d' *En riant* .

p. 19 "Tata a un dada. Tata dit : Ti ! Ti ! Ti !
Tata a dit : si si. Zizi est assis. Fifi a un baba.
Papa a un tapis. Vivi a un dada."

Tristesse et désolation que ce volapük scolaire ! La langue devenue bouillie a autant de goût qu'une "panade tiède". On imagine l'enfant de CP qui a ainsi "dîné d'une bonne panade, d'une banane et d'un baba" (*Mon Livre préféré* p. 21) victime d'une indigestion magistrale, telle Simone (*Le Petit Monde des animaux*), tel bébé (*Je veux lire*) etc. Faut-il voir dans ces nombreux petits personnages qui "ont vomi" l'allégorie de ces méthodes de lecture indigestes ?

Les manuels récents s'engluent parfois encore dans la voie des allitérations.

Au fil des mots p. 32 "Roger a des gestes agiles et la dirige bien" ; p. 33 "Roger dirige bien la luge, ses gestes sont agiles"

Cela pourrait représenter un jeu, mais non ! ces manuels commettent ce charabia justement en se prenant au sérieux. Il n'est pire grotesque que le grotesque qui s'ignore. Et pourtant il manquerait très peu pour que ces exemples de fortune, ces illustrations sonores misérables se métamorphosent en créations ludiques. Ainsi en est-il du lien qui se tisse entre prénoms, lexique et phonèmes.

Nicole et Victor p. 7 "Papa n'a pas puni Nini" ;
 "Irma orne une urne" p. 19 ; "Adolphe et Joseph con-
 naissent l'alphabet" p. 31.

Toujours ensemble p. 81 "Gilles habite une villa tran-
 quille dans un village de mille habitants près de la
 ville de Lille"

Éclat p. 113 - 2e L "Petit Jean est inconscient. Ger-
 vais est inquiet. Fernand est impatient. Et Jean-Louis
 fait du bruit" p. 125 - 2e L "C'est Camille sous la char-
 mille ! C'est Mireille sous la treille" p. 136 - 2e L
 "Alexis est vexé" cf. *Corinne, Jérôme et Frite* p. 51 -
 2e L "Xavier est vexé"

Il y aurait de quoi s'amuser aussi avec :

Nicole et Victor p. 28 "Le garde regarde le garnement" ;
 "Le gros, gras, gris Minet gratte de sa griffe le grand
 arbre"

etc. etc... si le ton compassé de ces pages ne nous en dissuadait.

1/ Autres exemples.

Biron p. 12 "Alina a diné" ; p. 13 "Mrsule récure la casserole" ;
 "Pascal pédale" p. 16 ; "Maxime zigzague" p. 23

Bouquet doré p. 39 "Donne tes ramilles, petite fille" ; p. 37 - 2e L
 "Georges a la rougeole"

Mon Premier Livre de français p. 53 "Urbain mange du pain"

Boscher p. 8 "Toto a été têtù" ; "Léon achète du bonbon" ; p. 23
 "Léontine a déchiré le galon de son jupon" ; p. 25 "Toinon garde ses
 oies" ; p. 39 "Julien fauche du foin" ; p. 42 "Gabriel cherche sa
 bretelle" ; p. 48 "Sylvette est douillette"

Mon Livre préféré p. 43 "La blonde Lison prononce son nom et son pré-
 nom" ; p. 47 "Eloi casse du bois" cf. *Tinou et Nanou* p. 73 "Eloi
 coupe le bois" ; p. 57 "Camille joue aux billes avec une gentille pe-
 tite fille" ; p. 66 "Lucien charge la voiture de foin" ; p. 67 "Adrien
 se tient bien"

Rémi et Colette p. 38 "Louis joue avec sa toupie" ; "Odette sort ses
 lunettes" p. 46 ; "Félix lave l'index" p. 28 - 2e L

Je veux lire p. 43 "Gilberte est une ménagère sage et agile" ; p. 46
 "Georges logea le cageot"

Tinou et Nanou "Coco tire sur la corde" ; "Janine cajole Bobi" ;
 Barbu barbote dans la mère" ; p. 61 "Carole ira au collège" ; p. 19 -
 2e L "Le taxi a amené Max à la gare" ; p. 53 - 2e L "Clairette a eu
 des sandalettes"

Alène et René p. 13 "Annie a une pie" ; p. 16 "Emile a limé"

Avec le plus grand sérieux, par un didactisme appuyé de la répétition phonique, les manuels violentent la langue en agglutinant des mots-prétextes-au-même-son, dans des phrases irréelles et artificielles que les auteurs traitent docement comme représentatives du bon usage du français.

"Sous prétexte d'étudier une lettre, un son, on accumule les mots qui contiennent ces difficultés et on compose une espèce de galimatias indigeste qui détournerait de la lecture les meilleures volontés" Louis LASSABLIÈRE art. cit. p. 15.

② TEMPÊTE DANS UNE FLAQUE D'EAU



22 la flaqué

1. il a plu.
maman promène véronique et patou
dans le parc
de la ville.
2. patou glisse
dans une flaqué
et salit sa culotte.
42 véronique se moque de lui.

3. « petite coquine,
dit maman,
ne taquine pas patou. »

• • •
véronique que qu q
la flaqué que qu q

 la flaqué qu
la flaqué qu

A mesure que s'affine la conscience du caractère rébarbatif de la syllabation et des phrases-mosaïques sans lien entre elles, sinon la parenté de sonorités, nous voyons apparaître une nouvelle organisation de la leçon prenant appui désormais sur un texte court qui lui confère une unité de sens, par la narration d'une "petite histoire".

La Lecture immédiate préface "Une historiette dans un texte suivi"

Il y a véritablement là un progrès sensible qui constitue un palier décisif dans l'évolution des méthodes : l'avènement de cette formule vivifiant les manuels explique le succès durable, persistant jusqu'en 1986 des méthodes alphabétiques telles *Rémi et Colette* (1951), *Mico* (1962), *Daniel et Valérie* (1964), *Poucet* (1965). Mais regardons de plus près ce dont il s'agit.

Un mot ("flaque") est choisi pour la présence du graphème "qu". Ce terme-vedette, mis d'ailleurs dans la plupart des cas en exergue, constitue le prétexte à une ~~une~~ historiette qui tourne autour de lui, charriant au passage des mots dotés du même graphème ("Véronique", "moque", "coquine", "taquine"). Nous laissons apprécier la banalité, le manque évident d'intérêt de cette fade tranche de vie.

A propos de *Daniel et Valérie* s'appuyant sur les pages 44 et 45, Claude DUNETON exprime avec vivacité ce que nous pensons de ce procédé.



23 la pêche près d'un chêne.

la pêche près d'un chêne.

1. la promenade est finie. papa détache le canot qui a été attaché à un chêne de la rive.
2. un homme pêche à côté du chêne.
3. le canot file, rapide qu milieu des prés. une chèvre bêle. une vache se lèche la patte, un cheval tire un chariot.
4. le canot est vite arrivé à la ferme. bobi file vers sa niche. quelle belle promenade!

"Un homme pêche à côté du chêne", dit le *Daniel et Valérie*. Tu parles d'une information ! Si on s'en fout de savoir ça, c'est pas croyable !. Et s'il est intimement frustré, l'enfant qui doit faire semblant de trouver ça suffisamment intéressant pour qu'il se donne la peine de la lire... Au bout de quatre ou cinq mois d'école ! S'il doit être déçu !. Lui à qui on avait fait croire qu'il allait être un grand, qui discutait déjà le pour le contre de l'instruction qu'il allait recevoir. Ben mon salaud ! C'est pour savoir ça qu'il se farcit le trajet de chez lui à l'école : un homme pêche près du chêne. C'est ça être adulte ?... Encore heureux qu'il y ait des copains, dans c'te tournée. Et qu'on aille vers l'été ! (...) Encore si cette information débile - l'autre enfoiré qui pêche - était donnée sous une forme un petit peu rythmée : "il pêche, il pêche !... le bonhom...me. A côté du chô...neu !". Mais non ! Une langue c'est pas gai ! Et après tant de morosité intense, demeurant suintée phrase à phrase, l'affligeante page se termine par : "Quelle belle promenade !" Il faut un certain culot." Claude DUNETON op. cit.p.163

Les critiques de Claude DUNETON peuvent d'adresser, n'en doutons pas, jusqu'aux méthodes actuelles¹ qui brodent ainsi autour d'un mot, vedette d'un son, au risque de s'engluier par une mini-narration, dans le pire ennui de notre vie de tous les jours cf. V 2 ② . Au risque aussi de donner des informations inutiles rendant le texte encore plus inepte.

Mais pourquoi le manuel *Daniel et Valérie* fait-il figurer cette phrase qui provoque l'ire de Claude DUNETON, sinon pour illustrer (fort facilement convenons-en) leçon "ch", dans une leçon qui porte justement en exergue les deux mots "pêche" et "chêne"? Ce procédé marque bien toujours en effet la tyrannie du son sur le sens. Ajoute à la monotonie le fait que les sons soient évoqués sempiternellement par les mêmes mots-clés et que ces termes de référence phonique engendrent les mêmes fadaïses : sinistre logique des stéréotypes.

L'étude des répétitions thématiques (voir la maladie p. 186-187) pouvait nous laisser penser que les mêmes sujets produisent les mêmes mots. En réalité nous assistons à l'inverse. C'est bien

1/ Citons entre autres :

Je veux lire (1966), *Luc et Caroline* (1972), *Patou et Véronique* (1974), *Chantepages* (1977) de temps en temps, mais surtout *Au fil des mots* (1977), *Lecture en fête* (1983) parfois n'échappe pas non plus à ce travers.

l'utilisation du même mot secrété de manuel en manuel, comme par réflexe conditionné à l'évocation d'un son, qui déclenche la réitération lancinante des thèmes. L'exemple de "p" est à cet égard particulièrement éclairant.



pa pa fu me la pi pe

P

Am-stram-gram p. 4

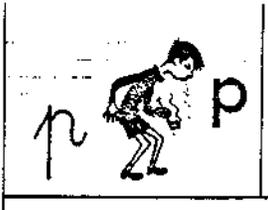


pa pa chasse les pipes de papa
le brin de ta bac

Sous prétexte sans doute que la lettre "p" présente la même configuration qu'une pipe, comme nous l'explique

En regardant les images p. 17, presque tous les manuels fondent l'étude du "p" sur le mot de référence "pipe". Ce parti-pris se traduit par l'image constante de 1930 à 1977 d'un papa fumant la pipe; également par la relation entre père et fils à travers cette pipe, soit que l'enfant donne la pipe à son père (*En regardant les images*), soit qu'il la prend pour imiter le père (*En riant, Mon Livre préféré, Poucet, Toujours ensemble, La Clé des mots, Tinou et Nanou*) ce qui n'est pas sans provoquer de petits désagréments.

P
P
p



*En riant "Toto a vomi" p. 19
Cadichon p. 9 ; La Clé des mots
p. 11 voir dessin ci-contre.*

Avec *Mico* la libération de la femme est en marche, car c'est à Hélène (la petite fille) que revient l'honneur de cet échange sacré entre deux générations autour d'une pipe.

p. 11 "Hélène allume la pipe de papa"

Il n'est guère que les manuels qui se complaisent dans la chlorophyllie (*Bouquet doré, Dans La forêt jolie, Luti, Pré fleuri*), dans la faune (*Le Petit Monde des animaux*), ou l'exotisme (*Macoco*), à ne pas être atteints par le syndrome de la pipe. Encore que la force de celui-ci soit telle qu'il finit par apparaître tout de même quelques pages après l'étude du "p", au détour d'une ligne, quand la résistance de l'auteur du manuel s'est mise à flancher. Ainsi *Le Petit Monde des animaux* p. 19 sous le "fox (qui) jappe", "la fourmi", "la girafe", "le cerf", "le flamant" nous retrouvons par l'entremise du "f" :

"Papa (qui) a fini le café. Il fume la pipe."

Le plus cocasse est sans conteste le manuel *Macoco* lequel, malgré la forte envie de ses auteurs, ne pouvait décidément pas doter d'une pipe ces Sénégalais d'opérette alors qu'ils "pilent le mil" et "tapent sur le tam-tam". Eh bien ! fascination de la pipe oblige, à la p. 19 descend du ciel, comme envoyé des dieux "le pilote Emile".

"Il est grand. Il est fort. Il est agile."

Il sent bon le sable chaud ? Non, "il fume la pipe" !! Il ne s'agissait pas avec toutes ces "histoires de nègres" de spolier l'enfant blanc qui lit ce manuel, de l'image d'un père, un vrai. Et à quoi se reconnaît essentiellement un vrai père ? à la pipe évidemment !

Avec le temps cette allégorie s'estompe peu à peu dans les méthodes récentes. A part *Au fil des mots*, gardien de la tradition, la "pipe" ne figure plus que discrètement noyée dans les listes d'exemples (déjà *Rémi et Colette*) :

A l'aube de l'école (1973), *Patou et Véronique* (1974),
Lectureuil (1982), *Lecture en fête* (1983),

ou dans les seuls dessins

Daniel et Valérie (1965), *Je veux lire* (1966), *Chante-*

pages (1977), avec le "capitaine" allégorie du père, comme le "pilote Emile" de *Nacoco*.

Enfin absence totale dans

Clair Matin, Luc et Caroline, Benoît, Crocus.

Pour nous résumer, nous constatons que les auteurs de ces manuels se persuadent remuer ciel et terre pour intéresser l'enfant, alors que bridés par les contraintes de l'apprentissage des mécanismes, ils provoquent la platitude et le ron-ron : tempête dans une flaque d'eau...

③ MÉFIANCE POUR LA PERCEPTION ET LA RECONNAISSANCE GLOBALES DU MOT

Le "mécanisme de lecture", que nous avons défini à la fin du chapitre précédent, devrait s'appeler "mécanisme de lecture-écriture" ou mieux, de "décodage-encodage", tant est bien ancré dans les esprits le principe de conquête symétrique et parallèle des deux activités lire/écrire.

En fait nous savons maintenant qu'il importe de mettre en place la composante sémantique du lire par mémoire et repères visuels avant de se livrer à des décompositions/recompositions dans le domaine phonographique. Et même il s'agit de redéfinir celles-ci, car nous avons spécifié au chapitre II 4 combien il était dangereux d'habituer l'enfant à faire la synthèse d'un mot à partir de syllabes prises dans d'autres mots, comme le note Louis LASSAPLIERE :

"Si le jeu réussit parfois, il conduit le plus souvent à une fantaisie orthographique déroutante. L'enfant croit posséder une règle (ne lui-a-t-on pas montré qu'elle était valable ?) mais son usage est interdit dans presque tous les cas. De "faute" et de "gâteau" on ne tirera jamais "photo", à moins d'écrire "fauteau". art. cit. p. 41

Il s'ensuit pour l'orthographe même une place beaucoup plus importante donnée à la mémorisation de la configuration générale du mot et partant, même pour l'écriture, un doute actuel sur l'u-

tilité du montage et démontage par pseudo-syllabes. Fort des éclairages de ces nouvelles perspectives, nous cernons mieux l'inanité du parti-pris de réversibilité des apprentissages graphiques qui posait comme nécessité qu'à *chaque palier* de la progression l'enfant devait à la fois pouvoir déchiffrer une suite graphique par sa matérialisation phonique et être capable de retranscrire celle-ci sous dictée.

"Nous avons accordé une place de choix à la dictée. L'idéal, on le conçoit, c'est que l'enfant puisse écrire sans faute le mot qu'il a lu - ou même qu'on lui dicte. On peut alors affirmer qu'il connaît parfaitement lettres et sons." *Mico* Préface p. 2

Ces considérations nous donnent l'occasion d'observer ceci : les méthodes synthétiques, qu'elles soient alphabétiques ou phonologisantes, considèrent que leur progression ne peut rouler sans ces deux rails : déchiffrage et dictée. Le monopole du son se manifeste par une exploitation en miroir ECRIT \rightarrow SON / SON \rightarrow ECRIT. C'est au nom de ce sacro-saint principe qu'on va brider le lire et rédimmer l'acquisition lexicale en volume et en authenticité.

Mico Préface p. 2 "Nous avons renoncé à l'artifice(...) qui consiste à faire lire beaucoup de mots au cours des premières leçons.

Pourquoi faire reconnaître des kyrielles de mots, alors que les enfants sont incapables d'en distinguer les éléments ? De telles acquisitions ne peuvent être que superficielles, peu durables. Elles sont même dangereuses pour la fixation de l'orthographe : les mots pouvant être retenus de façon déformée."

a) *Première conséquence : atrophie de la perspective globale.*

Quand les méthodes commencent à s'attribuer la qualificatif de "mixte", on pourrait penser qu'elles retiennent de manière substantielle des activités de lecture globale en proportion équilibrée avec les moments de synthèse. En réalité pas du tout, les méthodes dites "mixtes" escamotent l'essentiel de la méthode globale DECROLY qui pouvait se caractériser par deux aspects :

- proposer aux enfants des énoncés intéressants qu'ils saisissent d'emblée ;
- passage à l'analyse, le moment venu.

Le point le plus important, n'en doutons pas, était que cette méthode opérât longtemps au seul plan des énoncés significatifs et des mots ; par contre elle ne passait à la décomposition en éléments instrumentaux et à leur assemblage qu'en phase finale de l'initiation, en un bref appendice. Les méthodes mixtes ne vont pas abandonner leur aride parcours technique, car elles omettent totalement cette riche collecte de mots au gré des circonstances ; ces activités de lecture s'appuyaient des mois durant sur les seuls énoncés significatifs tirés de l'étude des "centres d'intérêt", où plusieurs centaines de mots "intéressants" étaient ainsi assimilés, sans nulle contrainte de progression formelle ni de repérage d'éléments constitutifs. Qu'ont emprunté les auteurs de cette époque (1930-1980) à la méthode globale ? Il est remarquable qu'ils n'aient retenu quelques aspects qu'en fonction de la mise en place de la composition-décomposition des mots à l'aide des syllabes. La perspective sémantique est véritablement réduite comme une peau de chagrin.

- Dans un premier temps (jusqu'aux années 1970), la mixité se définit comme une combinaison entre ANALYSE et SYNTHÈSE. L'archétype de cette démarche est représenté par *Daniel et Valérie*, mais aussi *Rémi et Colette*, *Poucet* etc. autrement dit les grands classiques des méthodes alphabétiques.

Daniel et Valérie Préface p. 3 "Notre méthode est réellement mixte : (...) Nous partons d'une phrase connue des enfants, illustrée et, par étapes successives, nous arrivons aux mots, puis aux syllabes, puis à l'élément : lettres ou son (méthode analytique). Ensuite, à l'aide des lettres, des sons et des syllabes étudiés, nous construisons des mots nouveaux, de nouvelles phrases (méthode synthétique)."

A dire vrai c'est l'obsession de l'élément qui anime ces méthodes. Certes la phrase-clé vaut davantage pour sa vertu signifi-
catrice que l'assemblage "l - o = lolo" d' *En riant*. Mais quand nous comparons *Mon Livre préféré*, qui se dit mixte, aux vieux syllabaires, nous constatons finalement peu de différence sinon la présence de mots véritables dès les premières leçons : "la pipe", "le lit", "minet" et non plus "titi", "lili". Avec la génération

de *Daniel et Valérie* s'ajoute la "phrase-clé", nouvelle et seule concession minime au sémantique. Et encore pouvons-nous nous interroger sur la valeur significative des mots et structures employés. En somme ces méthodes se polarisant toujours sur la quête des "mécanismes de lecture", celle-ci se fonde plutôt maintenant sur l'analyse, voilà la seule différence avec le passé. Voilà le seul aspect retenu de la méthode globale : ce "point de départ global" vite évanoui !

- Comme on s'est aperçu avec le temps que les méthodes à fondement analytique succédant aux méthodes à fondement synthétique aboutissaient au même formalisme, une autre définition de la mixité apparaît, qui englobe le recours à la signification immédiate des textes :

Luc et Caroline Préface "Les avantages de la méthode analytique (sûreté de l'acquisition par la décomposition des mots en syllabes et lettres) y sont conjugués avec ceux de la méthode globale (lecture des mots et phrases conduisant plus vite à la compréhension des textes)."

En plus "du point de départ global" (quelques phrases, quelques mots obtenus par "l'expression des enfants") qui organise quotidiennement les leçons suivant une "démarche ternaire" (selon l'expression d'*Au fil des mots*) : "global (= expression) - analyse - synthèse". On assiste, dans la progression générale du manuel, à la naissance de la PHASE GLOBALE qui occupe plusieurs pages AVANT l'étude des mécanismes phonographiques ; d'où l'appellation par *Au fil des mots* de "méthode mixte à synthèse différée" (Préface) ou par *Chantepages* de "semi-globale" (préface). Cette première étape de l'apprentissage de la lecture, initiant l'enfant aux composantes d'un acte de lire conçu comme exclusivement significatif, a pris dans la réflexion pédagogique actuelle une importance capitale au point même d'inverser l'équilibre traditionnel.

"Il est bon que les élèves apprennent à lire avant d'apprendre à déchiffrer" Louis LASSABLIÈRE art. cit. p. 40
 Cette phase globale prend deux mois dans *Au fil des mots*, un bon trimestre selon Louis LASSABLIÈRE. Seulement nous voudrions mon-

trer combien elle ne joue pas son rôle, happée qu'elle est par les impératifs de technique phonographique.

. extrême brièveté.

Dans la plupart des manuels on passe tout de suite aux "exercices d'analyse." *Daniel et Valérie, Belin, Caroline et Bruno, Aline et René, Luc et Caroline.* Ou alors on se limite à une page, celle de la présentation des personnages. *Poucet, Tinou et Nanou, Patou et Véronique, Corinne, Jérôme et Frite.* Le plus long que nous ayons rencontré ce sont les cinq leçons de *Rémi et Colette* 15 pages sur 60, 20 mots, scindées en deux par l'étude du "i" et du "u" ; les trois leçons de *Clair Matin* 7 pages, 18 mots ; cinq leçons d'*A l'aube de l'école* 20 mots ; et surtout *Au fil des mots* avec 14 leçons réparties sur deux mois ; *Benoff* 24 leçons réparties sur six semaines.

. On ne prend pas le temps d'apprécier le texte ni d'observer la langue.

Cette phase primordiale, à la fois pour la mise en place de la communication par l'écrit et pour l'observation générale du fonctionnement de la langue écrite, est dénaturée par le souci de décomposition des mots et de la recherche rapide des éléments phoniques et graphiques. Alors que le premier trimestre est précieux pour lire/écrire dans une optique de communication à l'aide de mots mémorisés globalement, alors qu'il s'impose de donner une conscience générale de la langue orale/écrite (places et interdépendance des éléments syntaxiques, découverte des relations écrit/oral, segmentation de la "chose écrite"...), les manuels orientent toujours la conception de leur leçon vers l'analyse précise de l'élément final : le phonème, aux dépens d'une vue d'ensemble des systèmes aux différents niveaux. Même *Au fil des mots* attaque le phonème /a/ dès la quatrième leçon. Il faudra attendre *Benoff* ; en effet cette méthode trouve suffisamment de contenu dans sa mise en bandes dessinées pour jouer vraiment le jeu de l'étude différée des mécanismes. *Lectureuti* (1982), *Lecture en fête* (1983) confirment avec *Benoff* que dans les années 1980 est bien pris le pli de

la "phase globale" aux vertus communicatives et linguistiques.

b) *Déformations dans les acquisitions globales.*

Il y a plus insidieux encore : le choix des mots retenus dans les premières leçons des manuels mine la crédibilité du pouvoir de formation sémantique que les auteurs leur attribuent un peu trop facilement. Une phase globale cohérente devrait s'appuyer sur un vocabulaire méticuleusement sélectionné en fonction, d'une part des situations vécues par la classe et d'autre part des plus hautes fréquences lexicales. Or non seulement le manuel par définition ignore la spécificité du vécu de chaque classe, mais aussi il choisit les mots censés nourrir cette première communication par l'écrit sans le moindre critère scientifique.

Si on élimine les noms propres des personnages, le dictionnaire de départ (les cinq premières leçons environ) tourne constamment autour des mêmes schèmes : (*Rémi et Colette, Clair Matin, Patou et Véronique, Au fil des mots* etc.)

enfants : A B (garçon et fille)

"A/B a une maman/un papa"

"A/B a un ami (camarade ou animal)"

"A/B joue avec (parents/camarade/animal/objet)"

Ceci fournit trop peu de vocabulaire et des mots trop spécifiques pour armer l'enfant qui désirerait communiquer par écrit, même modestement, quelques réactions personnelles. Nous pourrions trouver : "faire", "dire", "pouvoir", "aller", "voir", "savoir", "venir", "falloir", "devoir", "croire" etc. verbes français les plus utilisés après "être" et "avoir", ou bien une partie de la liste des mots-outils constituant 50% des textes écrits publiés dans *Vocabulaire orthographique de base* François TERS, Georges MAYER, Daniel REICHENBACH p. 12 (voir tableau à la page suivante).

Au lieu de cela nous rencontrons

Clair Matin p. 7 "hue ! galope, petit cheval !"

A l'aube de L'école "tortue", "chat", "pelote", "ruche"

Bélin "salade", "poule", "lilas"

Luti "lutin", "capucines"

à, au, aux 2.3 aller 2.17 autre(s) 2.12 avec 2.2 avoir 2.14 (v.) bien, adv. 2.13 beau 2.10 ce 4.18, cet, cette 5.23, ces 5 comme 2.11	faire 2.13 femme 3.7 grand 2.11 homme 2.7 il(s) 2 je 2 jour 2.13 le, l', la, les (art. et pron.) 2 leur(s), (adj. et pron.) 5.20	ou 2 4. où 4.21 par 2.19 pas (adv.) 2.17 peut 2.13 plus 2.9 pour 2.3 pouvoir (v.) 2.8 prendre 2.12 que, conj. 2 que ? 2 5. que, pron. relat. 2 qui ? 2 qui, pron. relat. 2 sans 2.18 savoir (v.) 2.14 se, s' 3	si, conj. 2.14 si, adv. 2.14 son, sa, ses 3.20 sur, prép. 2.7 6. tout 2, toute(s) 3.11 tous 3.11 tu 2, te 2, toi 3.9 un(e), art. 2 un (num.) 2 venir 2.13 voir 2.14 votre, vos 3 vouloir 2.17 vous 2 y 3 eux * 3.20 soi * 3.9 ton *, ta *, tes * 2.17
1. dans 2.10 de, d', du, des 2 deux 2.2 dire 2.13 donner 2.19 elle (s) 2 en, prép. 2.8 en, pron. 2.8 enfant 2.8 et 2.8 2. être (v.) 2.18	3. lui, pron. 3.20 mais 2.15 me 2 moi 3.10 mon, ma, mes 2 ne... pas 2 notre, nos 3 nous 2 on 2		

Chantepages "dodo", "lolo", "gâteau", "square", "toboggan", "menu"

Les méthodes naviguent à l'intuition prenant repère sur le supposé caractère "concret" *Mon Premier Livre de français* Préface), "vivant" (*Au jardin de la joie* Préface) et "familier" (*Corinne, Jérôme et Frite* Préface) des mots, aux dépens du guide de la fréquence d'usage. *Au fil des mots* s'en tire le mieux :

"et", "oui", "c'est", "regarde", "joue", "arrive", "dit", "fait", "sait", "lire", "donne", "pousse", "prend", "met", "manger", "avec", "pour", "sur", "voiture", "livre", "école", "rue", "jardin", "maison", "oui", "bouche", "beau", "petit", "bonne", "pauvre", "toi", "je", "bien", "ne pas"

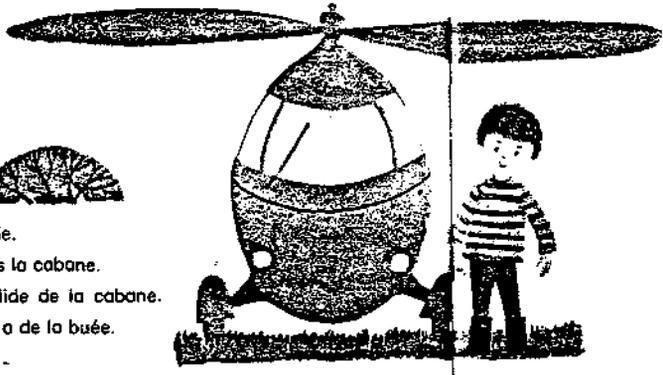
Pourtant à mesure que les pages se tournent, cette méthode va rentrer dans le rang et retrouver le carcan de la progression par phonèmes, reléguant l'acquisition *lexicale de base*. Aussi faudra-t-il attendre le 2e livret pour utiliser "en", "qui", "chez", "dernière", "il faut", "on", "du", "heures", "bonjour", "maintenant", "déjà", "voilà" et même "non" en fin de 2e livret. Et encore le choix des mots appris globalement (encadrés en bleu) semble ne se justifier qu'en fonction de la progression phonographique :

l'enfant va étudier ainsi globalement "chaud" leçon 47, "gazel" leçon 49, "explorateur" leçon 52 pour la seule raison que ce mot engendré au hasard d'un texte mais dont on pourrait se passer, précède la leçon sur des "sons" qui le composent. Cette optique globale ne correspond donc plus, en cours de manuel, à un critère éminemment lexical de fréquence d'utilisation et le subterfuge est quelquefois bien tenu : "déjà" est appris globalement deux pages avant /a/.

Enfin nous arrivons au point-limite : sous prétexte que le terme authentique, voulu par le récit abordé dans telle leçon, ne s'insère pas dans la toute puissante progression par "sons", les auteurs artificiellement lui en préfèrent un autre donnant au texte une curieuse allure d'approximation.

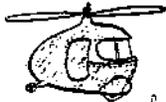
Am-gram p. 23 "Le loup estTobi" (=c'est Tobi qui fait le loup)

Caroline et Bruno p. 26 "Bruno a un bolide"; "Bruno sort le bolide de la cabane"



1. bruno a un bolide.
2. le bolide est dans la cabane.
3. bruno sort le bolide de la cabane.
4. sur le bolide, il y a de la buée.

le bolide



b

un bolide - la cabane - bruno sort -
de la buée

bolide

bo

b

cabane

ba

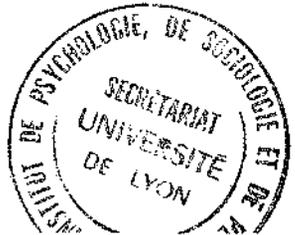
b

buée

bu

b

bi - be - bu - bé - ba - bé - bo - bè



Cet exemple manifeste le mieux-ce décalage stupide entre mot et sens, la rigidité phonographique de la progression exclut "hélicoptère", malgré le dessin où les enfants reconnaissent manifestement un hélicoptère et le font sans-doute savoir à l'instituteur. De plus le mot "hélicoptère" n'amènera aucune difficulté à être reconnu ultérieurement de manière globale, en raison même de sa complexité graphique qui lui confère une certaine image originale.

La primauté de l'étude du son recourant au terme voisin au lieu du mot adéquat confère par la multiplicité des occurrences une impression de langue laborieusement articulée par un étranger qui cherche ses mots, l'amer sentiment latent d'un langage faux.¹

1/ Autres exemples :

Mon Livre préféré "il a aplati le pli" (=enlevé)

"A côté du platane, Nicole dîne avec Adèle" (=mange)

Nicole et Victor "La balle abat la bobine" (=fait tomber)

Toujours ensemble "Marie ira dans les rues de Paris" (=se promènera)

"La mine animée par le menu de maman" (=réjouie)

"Marie, tu mêles ma pelote" (=emmêles)

Le Livre que j'aime "Jacqueline est à la rivière (...) bébé au jet d'eau" (= près du)

Clair Matin "Simone pare Aline avec un voile de tulle" (=habille, déguise)

"Simone tâte la tête de lili" (=sent si elle a de la fièvre)

"Minet étire sa patte" (= tend... en vue de prendre quelque chose)

"lape la pâtée de bobé" (=mange, dévore)

Mico "du macaroni" (= dus)

"Simone remue et ne s'arrête pas" (=n'arrête pas de bouger)

"Simon est très ému" (=bouleversé)

"Félix cajole une gazelle timide" (=caresse)

Poucet "Poucet n'est pas trop solide sur le dos de l'âne" (=assuré)

"Papa a bâti le trapèze" (=installé)

Je veux lire "Georges rase le gazon de la pelouse" (=tond la pelouse)

"Cécile sort de chez le coiffeur avec une coiffure mousseuse" (=fri-sée)

Aline et René "René reporte sur l'établi le marteau et le rabot" (=rapporte)

④ LES ONOMATOPÉES ET LES INTERJECTIONS

2. Histoire pour rire

Au jardin de la joie p. 20 -2e L

« Quand René fait sa toilette,
 oh ! là, là ! oh ! là, là !
 Il déchire la serviette,
 oh ! là, là ! oh ! là, là !
 Fait rouler la savonnette,
 oh ! oh ! oh !
 La cuvette fait patatras,
 oh là ! oh là ! oh là ! »



Ce phénomène linguistique qui traduit le nec plus ultra de la tyrannie du son, envahissant les méthodes anciennes, se fait plus discret mais néanmoins persistant avec l'interjection dans les méthodes nouvelles. L'impression d'abondance est une moyenne car à côté de la profusion (*En riant, Belin, Au jardin de la joie, Le Livre que j'aime, Clair Matin, Schneider, Mico, Au fil des mots, Chantepages...*) il existe également quelques cas de rareté (*Macoco, Daniel et Valérie, Aline et René, Luc et Caroline, Lecture en fête*).

Avec l'onomatopée et l'interjection le manuel peut se laisser aller vers ce qui l'attire si fortement, la fascination du mot-son. Nous sommes dans la même logique, car finalement à ces phrases qui ne signifient rien, ineptes, à ces mots qui s'épuisent à ne jouer que leur rôle phonique, il manque peu pour ressembler aux onomatopées.

Les trois raisons de recours à ce phénomène proviennent une fois de plus des soucis excessifs de concrétisation et de progression.

a) Première raison psychopédagogique :

"En proposant (à l'enfant) des voyelles et consonnes isolées apprises sous forme d'onomatopées, je crois avoir réussi" *Je saurai lire vite... et bien* préface.

L'onomatopée représente pour le son le même principe d'illustra-

tion "concrète" que celle des vignettes d'objets et animaux pour le mot.

b) *Deuxième raison psychopédagogique.*

Le caractère "arbitraire" du langage obsède le pédagogue comme les philosophes d'antan. Se fondant sur un vieux mythe pédagogique, resurgi notamment aux débuts de la pédagogie dite "active", et de la "pédagogie d'éveil", l'enseignant pense que l'apprentissage (ontogenèse) doit retrouver les étapes de la phylogenèse. Ainsi de même que LEIBNIZ pensait que l'onomatopée est à l'origine des langues...

"Dans les langues qui se sont formées progressivement, se sont créés des mots, selon l'occasion, par analogie du son avec l'émotion qui accompagnait la perception du réel. Je croirais volontiers qu'Adam ne s'y prit pas autrement pour nommer." LEIBNIZ *Bref Essai sur l'origine des peuples*, cité par Marina YAGUELLO *Les Fous du langage*, p. 54.

...l'enfant est censé passer lui aussi dans l'apprentissage de l'écrit par la phase du cri qui, sans SÉ, traduit directement une réalité concrète (animal ou objet) ou psychique élémentaire (émotion instantanée). Il s'agit là d'associer les lettres à cette espèce de langage originel et universel que constituent les cris des animaux.

* L'origine du nom se perd dans la nuit des temps. Aux aubes de l'homme, quand une sourde angoisse étreignait les êtres (zêtr) perdus dans le chaos primitif, il semble bien que les bribes embryonnaires du langage aient été purement paraphrastiques : l'homme hurlait avec les loups, biatérail avec les chameaux, caracoulait avec le ramier, frigottait avec les pigeons, vagissait et lamentait avec le crocodile, chicotait avec sa souris, aboyait avec les chiens quand passait la caravane, mugissait avec les vaches, cajolait avec la pie, piquenaugonnait avec les chidaïres, bramait et réait avec les ruminants cervidés, sonnait avec les diapas, béguetait avec la chèvre, clabaudait avec le haro, tirerait avec les alouettes, cbaragouinait (1) avec le métazoaire triploblastique acélonate, clatissait avec ses chiens de chasse, crételait avec les poules, gémissait avec ses vieux meubles, pupulait avec la nuppe, giougloutait avec le pluviomètre enregistreur, couraillait avec les caillies, baretait avec les éléphants ou les rhinocéros, montjoyait avec le saint-denis, chuchotait avec le moineau alors qu'il glapissait avec la zulle, frouait avec les chouettes, soufflait avec les buffles, dînait avec les zosaures, graphait avec les phonos, déglutissait avec le potorou, barrissait avec les thons, tirait avec le chevrotin, grommelait avec la lafe, râlait avec les levrettes, coqueriquait avec les poulpes, échappait avec les pots, bêlait avec les décis, et son "cœur écoutait le chant de la Nature dans les plaintes de l'arbre et les soupirs des nuits".

Pierre FASOLA, Jean-Charles LYANT *Grammaire turbulente du français contemporain*, p. 68

Nous remarquerons d'ailleurs que certains manuels, par impératif éducatif (supposé) de concrétisation, désirent encore étendre l'atténuation de l'arbitraire (donc de l'abstraction) du signe aux unités de la première articulation. Selon la préface de *La Clé des mots* (1966) c'est à vrai dire une haute tradition "datant de la fin du 18e siècle". En regardant *Les images* (1949) avant *La Clé des mots* s'appuyait sur ce principe phono-iconographique : souvenons-nous de la pipe de papa illustrant la lettre "p".

La concrétisation limite que nous évoquons ici n'est pas celle du "r" de "renard"...



La Clé des mots p. 9

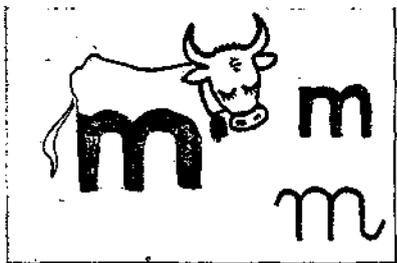
... mais plutôt celle de l'exploitation imagée de la forme de la lettre à laquelle *En regardant les images* se livre avec prouesses et que nous trouvons dans certains exemples de *La Clé des mots*, *Pigeon vole*, *Am-stram-gram* etc. C'est ce que nous appelons, après Ségolène LE MEN (op. cit.) la "lettre figurée".

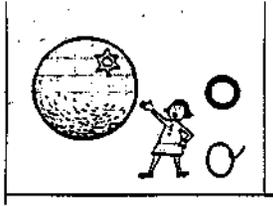
En regardant les images p. 15



mêmes schèmes d'inspiration.

La Clé des mots p. 8





signe motivé deux fois dans
La Clé des mots : dessin + lettre
 "o" de "orange". p. 10

o!o!o! le jo li cer ceau!
 o o o



signe motivé une fois
 seulement dans *En re-*
gardant les images p.6

La Clé des mots p. 20



En regardant les images p. 28

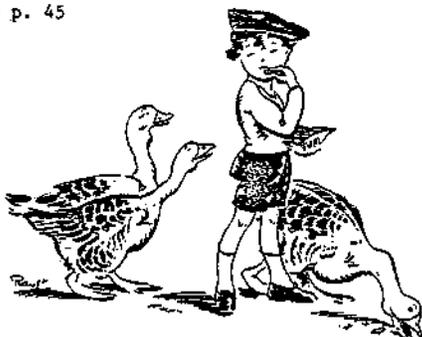


La méthode gestuelle BOREL-MAISONNY encore utilisée très souvent dans les classes à l'heure actuelle s'inscrit dans cette tradition de représentation suggestive donnée à la forme des lettres.

c) *Raison orthographique :*

Compte tenu du soin apporté au choix du vocabulaire exempt de lettres muettes donnant l'illusion d'une graphie biunivoque, les onomatopées permettent là aussi de glisser jusqu'au bout de cette autre logique. Utiliser en abondance des "cot cot cot", par exemple, où toutes les lettres se prononcent : /kot/ (à la différence de "pot") relève de la même quête mythique de l'orthographe "phonétique" qu'on trouve dans les termes actuels inventés pour les besoins des marques de produits commerciaux "raid", "primrose", "soup", "rapid-servis".

Les Belles Images p. 45



Cela dit, si l'on établit le glossaire de ces onomatopées et interjections, on s'aperçoit qu'elles se veulent l'apprentissage d'un *code* des transcriptions conventionnelles des principaux cris et des bruits de notre bas monde. Pourquoi pas ? Mais nous remarquons que cela accroît encore la pesanteur due au nombre de *stéréotypes* qui fonctionnent à différents niveaux (thématique, lexical, syntaxique) et qui semblent être le seul constituant de ces manuels. De temps en temps, nous observons des variations inter-manuels, sans grande imagination néanmoins, mais aussi, rigide progression oblige, des variantes phoniques intra-manuel. Après le langage bébé, voici le langage de la vocifération. Ecoute, enfant sage, et tu entendas parler le monde... ç'aurait pu être poétique, ce n'est qu'un bruitage de convention.

OU

ou

EU

eu



hou !
dit le hibou

ou ! ou !
dit le loup



la vache meugle

Am-strom-gram (p. 23)

(p. 28)

ONOMATOPÉES
(cri des animaux¹)

le coq : "coquerico" *Mon Premier Livre de français*, "cocorico" *Le Livre que j'aime*, *Poucet* etc., "cot, cot, cocorico" *Miao*, "cot cot cot corot !" *René et Maria*, "cocodi cocodo" *A petits pas joyeux*.

la poule : "kott, kott, kott" *En regardant les images* p. 44, "cot ! cot ! cot ! codé" *Au jardin de la joie* p. 5 ; "cot-cot" *Macooo* "glo-glo-glo-glo" *Bouquet doré* p. 58 - 2e L ; dans *Nicole et Viator* p. 15, par erreur sans doute la cocotte dit "cocorico" (!)

le poussin : "piou ! piou ! piou !" *Mon Livre préféré*, *Schneider*.

le canard : "coïn-coïn" (ou ter) ; "can-can !" "wek-wek-wek" *Bouquet doré* p. 34 et 80.

le dindon : "glou glou glou glou" *Le Petit Monde des animaux* p. 11 à ne pas confondre avec le ruisseau *Au jardin de la joie*.

l'hirondelle : "tui ! tui !" *Le Livre que j'aime* p. 48 à distinguer de

l'oiseau : "cui cui" *Au long des jours* p. 5.

le canari : "ti ti ti tu li, ti ti ti tu li" *Miao* p. 38 ; "cui ! cui ! cui !" *Clair Matin*.

1/ Tradition remontant à COMENIUS *Orbis sensu alium pictus renovatus* Nuremberg Endrus 1743 et ses leçons sur le cri des animaux : "A gauche l'image de l'animal, au centre le nom de l'animal, le verbe indiquant son cri, puis la transcription du cri sous forme d'onomatopée." Ségolène LE MEN op. cit. p. 132.

le hibou : "hou ! hou !" idem pour le loup et pour le vent *Schneider*.

la pie : "ca ! ca !" *Au jardin de la joie* .

le corbeau : "couac ! couac !" *Schneider* p. 134 ; "coa ! coa !" *Bouquet doré*.

le chat : "miaou" *Au jardin de la joie, Luc et Caroline* ; en colère "fft ! ftt !" avec nuance dans la graphie ! *Au jardin de la joie* p. 11 ; "ff ! ff ! cr ! cr ! ch ! ch !" *Mico*.

le chien : "oua ! oua !" *Au jardin de la joie* "houap houap" *Mico* "ouah, ouah" *Clair Matin*.

l'âne : "hi-han ! hi-han !" *En riant, Mico*.

l'agneau, le mouton, la chèvre : "bê ! bê !" *Le Petit Monde des animaux, Le Livre que j'aime, René et Monette* ; "mê-ê ! mê-ê" *Mico* p. 36 ; "bê ê ! mê ê !" *Rémi et Colette* p. 15.

le boeuf, la vache : "beu ! beu !" *Schneider* ; "meu meu" *En regardant Les images, Am-stram-gram*.

le cochon d'Inde : "coui ! coui ! coui !" *Schneider* p. 111.

le porc : "grogni-grogna" *Le Petit Monde des animaux* p. 36.

le crapaud (ou la grenouille) : "croa ! croa !" *Mico, Pré fleuri* alors qu'il coasse (sans r !) ; "brakekek, brekèkek" *Bouquet doré* .

insectes divers : mouche "bou ou-ou" *Au jardin de la joie* p. 28 ;

grillon "cri-cri ! cri-cri ! cri-cri !" *Mico* p. 22 ;

libellule "zeu ! zeu ! zeu !" *Pré fleuri*.



(bruitages d'objets)

l'eau : ruisseau "glou-glou", glou-glou" *Au jardin de la joie* ; pluie ou bruit sur l'eau "toc-toc" *Le Petit Monde des animaux* ; "plac", "plouf" chute dans l'eau *Je veux lire* ; "plic ! ploc !" *Mico* ; "plitt, plott" *A la claire fontaine* ; "flic floc flac" *Daniel et Valérie* ; "plic ploc plac" *Luti* ; "flic flac" *Luti, Au fil des mots*.

le vent : "hou ! hou !" *Schneider* ; "phon ! phon !" *Rémi et Colette*.

les sabots : "pan ratapan, patapan" *Au jardin de la joie* ; du cheval : "cataclop, cataclop, cataclop, cataclop" *Chantepages*.

la cloche : "dig, ding, dong ! dig, ding, dong !" *Au jardin de la joie* ; réveil : "dring" *Schneider* ; "tic-tac" *Mico* etc.

la locomotive : "pch ! pch ! pch !" *René et Monette* ; "ch ch ch" *Clair Matin* ; "teuf ! teuf !" *Poucet* ; sifflet : "tut ! tut !" *Je veux lire* ; "tut, tut-tut", "tu-ut, tu-ut" *Mico* ; "tu ! tu !" *Am-stram-gram, Belin*.

chute : "pouf" *En riant, Au long des jours* p. 56, à distinguer de "plouf" ; "patatras" *Mico, Belin, Caroline et Bruno* ; "boum" *Corinne, Jérôme et Frite*.

fermeture rapide : "clac" *Toujours ensemble* ; "ciac" : bulle qui éclate *Clair Matin*. Quelque chose se casse : "crac" *Je veux lire*.

Jet ou coup : "pan" *Au long des jours, Schneider, Luti*.

rapidité : "zou" *Schneider* à trois reprises ; "Frft" *Clair Matin* ; "Frft" *Aline et René*.

frapper à la porte : "toc-toc" *Mico* ; "toc toc toc" *Luti* ; "pan-pan" *Clair Matin* ; coup : "vian" *Mico, Clair Matin*.

saut : "hop" *Mico*.

tambour : "ran ran plan plan plan" *En riant* ; "ra taplan plan plan" *Mon Livre préféré*.

balle : "tip, tap, tip tap tip-tap" *Mico* ; "tape tape tape tape" *Au fil des mots*.

Il est amusant de comparer les nuances phoniques entre "flic flac" et "plic plac", "plic ploc" ; entre "ran tan plan" et "rataplan" etc. Et les nuances orthographiques poussées jusqu'à la subtilité : "oua"/"ouah" ; "Fft"/"Ftt", "Frft"/"Frft" ; "cot"/"kott" ; "tap"/"tape".

INTERJECTIONS (cris des humains)

"hue !" : grande pérennité de cette interjection fleurant bon la France agraire, qui prend la forme de "u !" pour des raisons de simplicité dans les débuts de la progression d' *En riant* et d' *En regardant Les images* ; mais on retrouve la forme en "h" à partir de la page 28, *En riant* ; *Nicole et Victor* ; *Le Petit Monde des animaux*, *Le Livre que j'aime*, *Clair Matin*, *Je veux lire*, *Luc et Caroline*. Quelle méthode n'a pas son "hue" ? cri-symbole de la stimulation pédagogique ?

Mais l'interjection la plus courante, et de loin, c'est "oh !". Certes il existe aussi le "ô" d'invocation poétique *Bouquet doré*, le "ho" permettant d'arrêter un cheval *En riant* ; mais c'est le "oh" exclamatif que la progression pédagogique viole en écrivant "o", et "ô" dans *En regardant Les images*. "ô, dédé, ta tête, lui dit aline" p. 23 ≠ p. 49 "o, dit dédé"... à côté de "oh ! quelle culbute".

Oh ! que de "oh" ! Pour traduire une atmosphère de spontanéité, les manuels abusent de cette interjection d'étonnement, à un point tel que cela finit par devenir un véritable tic. Par exemple, dix fois pour une vingtaine de pages dans *Au jardin de la joie*, *Clair Matin*, *Belin*, *Au fil des mots*. Dans cette dernière méthode, on dirait que les personnages ne savent pas dire oui ni non, car ils s'expriment toujours par "oh ! oui !" "oh ! non !" Structure répétitive également : oh + Art + Adj + Nom : "oh la jolie fleur", "oh le beau bouquet" *Au jardin de la joie*, *Au fil des mots*.

Quand l'exclamation est à son comble, "oh" revient couramment : "oh ! là là !" voire "oh ! là là là là !".

Ajoutées aux quelques "ah !" *Au fil des mots*, "eh" *Au jardin de la joie*, *Chantepages*, "hé ho" *Luti* "ouf", "pouah" *Schneider*, ces interjections pourraient faire penser que le petit monde des manuels s'est métamorphosé en vallée des soupirs cf. *Miao* p. 54, 55 : "ho ha hi oh ah eh", si ce n'était de temps en temps qu'elles traduisent les rires : "hi ! hi !" *Le Livre que j'aime* "ha ha" *Luti* "Ha ! Ha ! Ha ! Ha !" *Chantepages*.

En conclusion, nous remontons dans les manuels de conception ancienne à la source de la DESEMANTISATION des mots, qui hante

encore les manuels d'époque récente : les mots étant vidés de leur sens par leur exploitation phonétique, mais aussi par leur répétition et leur syllabation inlassables.

"Fatiguer le sens, l'user, l'exténuer, pour libérer la séduction pure du signifiant nul, du terme vide".
 BRAUDILLARD *De la séduction* p. 105 cité par Marina
 YAGUELLO *Alice au pays du langage* p. 124.

A ce régime le mot rejoint l'onomatopée par la puissance du rituel pédagogique qui prend des allures d'incantation... A force de privilégier le son, on croit s'élever vers le lyrisme des "Lanturlu" (*Schneider*), "tontaine, tontaine" (*Au jardin de la joie*), des "dzin boum tra la la" (*Mico*), "turluru turlurette" (*Chantepages*), alors qu'on régresse au gazouillis enfantin le plus plat, parce qu'il est trop banal et stéréotypé pour engendrer la verve ludique.

Depuis 1977, deux voies sont prises pour essayer soit d'atténuer (si on y croit moins) soit de justifier (si on y croit encore bien) l'omniprésence du son.

Premier type de voie : celle d'*Au fil des mots* (1977) dont le remords sémantique provoque le gonflement du volume des textes, mais sans contester néanmoins le principe des mots-clés choisis pour leur sonorité et qui orientent le contenu de la narration souvent au grand dam de l'intérêt.

Deuxième type de voie : celle de *Chantepages* (1977), précédée par les comptines du *Sablétier*. Du fait de la mode de l'oral qui règne à ce moment là, les méthodes de ce type décident d'assumer leur nature, c'est à dire de rendre justifiée la prééminence du son en fondant l'étude des divers phonèmes sur un corpus de comptines et de chansons.

Se manifestent ainsi de manière plus tranchée deux tendances qui en fait ne sont pas nouvelles puisque *Bouquet doré* nous avait déjà habitués au souci du texte plus étoffé et *Au jardin de la joie*, *Schneider* aux bouts de phrases rimés.

IV 3 L'ENFANT, les MOTS et les CHOSES.

Relégué par les ambitions d'initiation phonographique, le vocabulaire des manuels va chercher sa voie à travers l'objectif de connaissance du monde par l'enfant. Pour découvrir le monde, il faut le parcourir et lire... Ces deux types de quête, de nature fort différente se rejoignent et se chevauchent constamment comme pour nous persuader qu'ils s'identifient.

Belin p. 129 - 2e L "Devant un grand livre, Nicolas rêve de voyage !"

Le Livre que j'aime p. 50 - 2e L "Eh bien moi, dit Théophile, je préfère la géographie. J'aime l'Afrique et l'Amérique, les nègres et les peaux-rouges, les phoques et les éléphants.

J'aime les mers, les montagnes, les pays lointains et quand je serai grand je ferai de beaux voyages à travers le monde."

La progression d'apprentissage de la lecture prend l'allure d'un cheminement sur les sentes ensoleillées.

Clair Matin p. 96 - 2e L



Chers petits amis,

Vous êtes partis au clair matin.

Vous avez suivi gaiement Simone et René.

A chacun de vos pas, la lumière a grandi.

Vos gentils compagnons vous ont appris à lire.

Continuez votre marche joyeuse.

Du périple autour du grand monde (*Macoco*) aux promenades dans "le petit monde" familier à l'enfant, la conquête du livre se transforme en un VOYAGE

- . dans le livre
- . dans les réalités qui nous entourent
- . dans la connaissance
- . dans la science
- . dans la culture.

La préface de *Macoco* nous évoque avec enthousiasme cette noble gradation dans laquelle l'enfant va se trouver happé.

p. 2 "Ce livre convie l'enfant à un beau voyage, voyage dans les plus beaux pays de la terre, voyage aussi vers le monde plus mystérieux encore de la culture et de la science.

L'apprentissage de la lecture n'est-il pas, en effet, le premier pas, le pas décisif vers la connaissance ? (...). Ce sera un beau voyage - riche d'enseignements, un aimable instrument de culture."

Il est frappant de constater la réversibilité du but et du moyen, tant s'entremêlent voyage au sens propre et voyage au sens métaphorique :

- . apprendre à lire (voyage au sens métaphorique)

Moyen → pour connaître le Monde.

But ultime : culture qui confine à la Sagesse, en tout cas, dépasse largement le strict cadre du CP ; une vie suffit à peine.

Mais aussi au CP

- . connaître le monde proche par des voyages (au sens propre : promenades)

Moyen → pour apprendre à lire au CP

C'est à travers cette deuxième dialectique que se situe l'emploi du vocabulaire dans les méthodes de lecture : *la présentation du Monde* se mettant au service de l'acquisition du lire/écrire, le vocabulaire va s'inféoder durement une fois de plus à des contraintes qui lui sont extérieures ; il serait surprenant qu'il ne laisse pas là-aussi quelques plumes !

Présenter le monde à l'enfant, c'est pour les auteurs de manuels

- . le lui nommer
- . le lui montrer
- . le lui donner

① NOMMER LE MONDE À L'ENFANT

"Sans doute tous les enfants de France doivent connaître approximativement la langue française et savoir s'en servir pour les besoins journaliers de la vie. Mais ils n'apprendront vraiment à se servir efficacement de leur langue qu'en observant et en nommant les objets qui les entourent avec leurs qualités et leurs attributs."

M. BERTONNEAU *Revue de l'Enseignement* 1912, cité par M.T. LAURIN *L'Ecole rurale et la profession agricole* 1925, p. 141 (⁺souligné par nous)

Les manuels de lecture revendiquent pleinement cette conception du vocabulaire, placé au centre de la langue, comme étiquette des choses. La désignation, qui ne désempare pas de la première à la dernière page, fait vraiment figure d'ACTE ESSENTIEL (cf. les deux premières pages de *Je veux lire* p. 4 et 5)

							
image	iris	orange	oreille	tulipe	bulle	abricot	avion
							
cécile	litre	cocarde	gobelet	cube	lune	banane	ananas
							
épi	képi	lavabo	vélo	georges a bu		papa	

i-o-i-o-i-o-i-o-i-o-i

i-o-u-i-u-o-u-i

i-o-a-u-i-a-o-i-a
u-o-a-u-a-i-o-u

i i

o o

u u

a a

Il s'agit d'étiqueter la réalité. Devant l'ampleur de la tâche - le monde est grand, les animaux, les fleurs, les objets sont si nombreux - celle-ci devient frénésie :



1. voici nos petits amis
au jardin de la joie :
nicole et rené,
poupette et tontaine,
minouche et minouchon,
cocodé et janot.

2. qui les nommera ?

1. la poupée blonde se nomme...
2. le caniche se nomme...
3. la poule noire se nomme...
4. le lapin se nomme...
5. la chatte et son chaton se nomment...
6. les deux enfants se nomment...

nicole nicole

voici nos petits amis au jardin de la joie



Au jardin de la joie
p. 15

La boulimie de dénomination apparaît au détour de chaque page par la tendance à établir des listes dans le corps même des textes :

Nicole et Victor p. 39 "En attendant, Nicole regarde dans la boutique et remarque les paquets de sucre, de café, de riz, de figues, les barriques, les bidons, les litres. Un bouquet de pâquerettes orne la fenêtre."

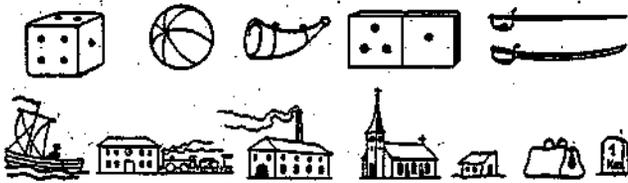
Mon Livre préféré p. 43 "A la noce de Gaston, on s'est régalé avec un bon melon, de la salade de concombres, des mousserons à la crème, des pigeons au cresson, de la confiture de marron et une bombe glacée parfumée au citron."

P. 59 "Le menuisier travaille dans son atelier avec un jeune ouvrier. Il lui apprend à raboter, scier, limer, clouer, coller, assembler et à dessiner."

Au fil des mots p. 26 - 2e L "Dans la chambre de Roger, il y a pêle-mêle sur le sol des petites autos, des motos, des animaux, des livres, un meccano et même... un morceau de pomme !"

Le mot joue le même rôle d'étiquette que les images. Nous ne pouvons qu'être frappés par le parallélisme constant d'utilisation entre le signe écrit et le signe iconique. Si nous employons cette appellation de "signe iconique", c'est bien pour se démarquer de l'image-photographie. En effet les manuels, dans leur logique de présentation du monde *adaptée à l'enfant*, recourent très rarement à la photo, y compris dans les éditions récentes, les deux seules exceptions étant constituées par *Au long des jours* et *Lecturevill*. De même que dans une optique SIMPLIFICATRICE la graphie se dépouille (voir chapitre II), l'image dans les vieux syllabaires se schématise au maximum.

Mon Premier Livre de français p. 25



Diron p. 18, 19, 20



table



jupe

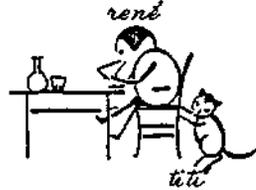


règle



gru

En réant p. 21



Ces schémas simplifiés, à l'instar de la lettre, étaient considérés comme éléments simples de départ, au mépris de leur caractère éminemment abstrait et froid. Les illustrations s'amé-

liorent nettement avec les années grâce aux progrès des techniques d'impression :

bichromie noir-rouge avec *Nicole et Victor* (1943)

bichromie quadruple avec *Bouquet doré* (1947), noir-rouge, noir-vert, noir-bleu, noir-rose

trichromie avec *Mon Livre préféré* (1950), vert, rouge, brun

quadrichromie avec *Macoco* (1957), vert, noir, jaune, rouge
début de la polychromie intermittente avec *Mico* (1962)

Vers 1965 la véritable polychromie commence avec *Poucet* qui eut notamment pour cette raison un grand succès lors de sa première édition, *Je veux lire* etc.

Néanmoins les manuels vont rester fidèles à une espèce de catalogue d'images simplifiées comme adjuvant du répertoire verbal. Au code linguistique s'adjoint un code iconique systématique et ce jusqu'à nos jours : *Au fil des mots*, *Corinne*, *Jérôme et Frite* (1977) ; *Crocus* (1980), *Lectureuil* (1982). Par contre *Chantepages*, *Lecture en fête*, *Pré fleuri* abandonnent complètement cette pratique. *Mon Premier Livre de français*, *Poucet*, *Caroline et Bruno*, *Luti* poussent la similitude entre ces deux codes jusqu'à insérer l'image dans l'axe syntagmatique d'un texte, en lieu et place d'un nom, comme un idéogramme égaré dans l'écriture alphabétique.

Poucet p. 21

'écureuil est devant la . maman apporte le .

papa est près de la .

Luti p. 5 et 7

luti est un lutin,
un petit lutin
de la 

son ami 
s'appelle patapon.

L'intérêt de cette prothèse iconique est loin d'être probant pour l'acquisition de la lecture si l'on en croit Bruno BETTELHEIM et Karen ZELAN (op. cit. p. 32, 33)

"Certains spécialistes ont dénoncé la prédominance de l'image dans les premiers livres de lecture. Citons Jeanne CHALL une fois de plus :

"Personne n'a encore démontré que les illustrations aident l'enfant à identifier les mots ou à comprendre le texte. Les données expérimentales récentes montrent que les images, au contraire, empêchent l'enfant de bien comprendre. De toute façon, si son attention est constamment attirée par les images, le débutant se désintéresse des mots et se fait une idée totalement fautive de ce que peut être la lecture... Les élèves de dixième (7 ans) savent déjà "lire" les images, et l'école maintenant doit leur apprendre à lire les mots ; mais comme les manuels de lecture se bornent à des exercices techniques, l'élève cherche à comprendre le sens des images." (...)

Et pourtant, il a été prouvé que les images retardent ou gênent l'apprentissage de la lecture. (Eléonor J. GIBSON). Au second trimestre au jardin d'enfants, on a divisé les enfants en deux groupes. Le premier disposait de cartons séparés sur lesquels étaient écrits des mots de trois lettres ("car", "bed", "dog" etc.) chaque mot était accompagné de l'image correspondante. Sur les cartons du second groupe, seul le mot apparaissait... Les enfants du premier groupe ont fait beaucoup plus d'erreurs et ont mis plus longtemps à apprendre les mots que ceux qui ne disposaient pas de l'image. L'image faisait double emploi et détournait l'attention de l'enfant."

Dans cette optique on peut s'interroger sur l'initiative unique de méthode en bandes dessinées (Benoît 1979) qui constituerait donc peut-être un contresens.

Pour tenter de justifier le procédé de l'IMAGIER, les auteurs de *Nico* bâtissent autour de celui-ci une théorie lexicale.

"Un imagier constituera un dictionnaire d'appoint. Toujours pour éviter de présenter des mots vides de sens, nous avons réuni, en bas de page, des vignettes pour illustrer des mots contenant la "difficulté du jour". Ces mots (il y en a, dans les deux livrets, plus de 350) seront lus et copiés par les enfants. Ils constitueront la base d'un précieux vocabulaire fondamental." p. 3

Ces accents solennels évoquant un "vocabulaire fondamental", loin d'impressionner le pédagogue, doivent au contraire l'inciter

à s'interroger sur la nature des vocables ainsi utilisés. Sont-ils représentatifs sans déformation du fonctionnement ordinaire du lexique ?

a) "fondamental ?"

Cette étude ayant déjà été entreprise par Paul BONNEVIE (op. cit. p. 65 à 68) à partir de *Daniel et Valérie, Poucet, Le Sablier, 27 Phrases pour apprendre à lire, Luti, Au fil des mots*, nous nous limiterons à en rappeler les conclusions.

Paul BONNEVIE a comparé le corpus lexical total des six méthodes aux entrées de trois dictionnaires premier niveau (6400 unités différentes) et à celles du dictionnaire *Mes 10 000 mots*.

Première observation :

6% à 11% des mots utilisés sont absents des dictionnaires premier niveau.

1,2% à 4% sont absents du dictionnaire *Mes 10 000 mots*.

Ce qui veut dire qu'il existe une propension des méthodes à dévier chacune pour leur compte personnel du vocabulaire reconnu comme afférent aux âges de 6-7-8 ans.

Deuxième observation :

Grande disparité quant à l'emploi de mots très courants. Si les méthodes mi-anciennes comme *Daniel et Valérie, Poucet* s'en sortent bien, par contre les méthodes récentes telles *27 Phrases pour apprendre à lire, Le Sablier*, et surtout *Luti* souffrent de l'absence de mots réputés d'utilisation courante. Par exemple *Luti* avec des manques tels que :

"avancer", "courir", "pousser", "jeter", "revenir", "tenir", "attendre", "rester", "partir"...

ou que :

"boire", "manger", "dormir", "guérir", "laver", "acheter", "savoir", "perdre"...

Notons néanmoins qu'*Au fil des mots* qui répondait déjà le mieux à la première observation s.e. tire très bien de la deuxième avec seulement l'absence de 5 mots très courants, à côté de *Luti*:
94.

Ainsi apparaît-il, malgré les nuances, que nous ne pouvons pas considérer d'emblée que le répertoire des méthodes est fondamental

au sens d'*utilisation fréquente*, attesté par les recherches lexicales actuelles.

D'ailleurs, si nous revenons à *Nico* et son fameux catalogue de base, nous y pêchons moult termes aussi disparates et anodins que "le domino" p. 9, "l'as" p. 13, "la crête" p. 25, "des genêts" p. 39 et des dizaines d'autres noms de fleurs, d'animaux : du "chèvre-feuille" à la "coccinelle" p. 25, en passant par le "limaçon".

b) *concret* !

Il faut se rendre à l'évidence, dans l'esprit des auteurs de manuels le caractère "fondamental" n'en appelle pas à la fréquence lexicale mais à la fonction référentielle du vocabulaire.

Mon Premier Livre de français préface "Les auteurs ont composé un texte formé exclusivement de mots concrets (...) pouvant tous être facilement expliqués soit par la présentation de ce que ces mots désignent, soit par le dessin qui les accompagne."

Même si chaque méthode telle *Biron* se vante du soin apporté au choix de ses mots...

"Le choix et la succession des mots fondamentaux sont le résultat de recherches méthodiques et raisonnées".

... il est clair, à force de récurrences dans les préfaces, que la priorité des priorités est donnée aux mots dits "*concrets*", dont la simplicité est évaluée en fonction des objets auxquels ils réfèrent :

Mon Livre préféré "Nous avons choisi des mots simples évocateurs d'objets familiers." (Préface)

Tout cela semble aller de soi : qui n'y souscrirait spontanément ? Et pourtant si l'on creuse un peu...

L'écrasant monopole donné aux mots désignant les choses de ce monde implique qu'on considère le rôle exclusif du mot comme référence au monde. Dans le triangle d'OGDEN et RICHARDS qui symbolise les relations entre les mots et la réalité extérieure



les manuels procèdent comme s'il existait entre signifiant et référent une relation *directe* qui exclurait un contenu signifié.

. d'après les exemples donnés, qui ne mentionnent jamais aucune synonymie, il peut sembler à l'enfant que la référence à un objet puisse être obtenue par l'intermédiaire d'un seul terme : un terme spécifique ;

. le mode de désignation est toujours monoréférentiel : le terme utilisé ne désigne qu'une seule chose, il est univoque, la polysémie n'existe pas.

Chaque chose a un nom ; un seul nom pour chaque chose. Les manuels voient certes dans ce principe la condition pédagogique pour introduire ordre et cohérence dans la connaissance par l'enfant de la réalité, et dans la communication de son expérience. Mais n'est-ce pas perpétuer le positivisme naïf du *Cratyle* de PLATON qui conduit à adopter dans l'école du 20^e siècle la théorie selon laquelle chaque chose possède par nature un nom, qui lui est indissolublement attaché ? S'interdire toute possibilité de polysémie et de synonymie, c'est traiter l'ensemble du vocabulaire comme les noms propres en établissant une relation directe entre un Sa (suite phonique) et un référent (la personne à laquelle elle réfère), sans passer par un Sé (concept).

L'imagier des méthodes (cf. *Je veux lire* p. 4, 5 voir page 238) prouve nettement que nommer les objets ne se distingue absolument pas de la présentation des personnages. Or la traduction en diverses langues démontre bien qu'il n'existe pas de relation biunivoque entre les mots et les choses car le signe est toujours interprétable par d'autres signes. Sous peine de rester dans ce que Jacques CHARPENTREAU appelle un "basic causant", il importe au contraire de montrer à l'enfant que le vocabulaire émane d'un langage qui ne va pas de soi, de lui faire sentir l'étrangeté face à l'aspect conventionnel du mot ("l'arbitraire du signe"). Nous reviendrons plus loin sur tout ceci (voir chapitre V)

Comment cette illusion linguistique ne se formerait-elle pas

dans l'esprit de l'enfant, quand il s'imprègne des partis-pris lexicaux qui orientent le choix des mots dans les manuels ?

. Apparition fréquente de noms propres désignant de nouveaux personnages et *Au Long des jours* bat des records avec 31 prénoms.

faisons connaissance



simone



monique



rené



rené



nicole



antoine



caroline



jean



nadine

Au Long des jours p.5

et quelquefois des noms de lieu : *Je veux lire* p. 24, 25 ; 23 dans deux pages !

Au jardin de la joie p. 38 - 2e L, s'attarde lourdement sur les prénoms, à l'ultime leçon du 2e et dernier livret, manifestant ainsi qu'il considère l'appellation des personnes comme manifestation, en dernière

I. La page des prénoms.

La poupée blonde, c'est Poupette. Connaissez-vous pour vos fillettes et aussi pour vos garçons, d'autres prénoms?

Autour de nous, cherchons pour nos poupées de beaux prénoms. Choisissons et écrivons.

Yvonne	Hippolyte
Guy	Sylvestre
Alexandre	Xavier
Félix	Alexis
Joséphine	Raphaël
Théophile	Sophie
Martial	Adolphe
Kléber	William
Martial	Joseph
Xavier	Yvonne



analyse, éminemment représentative de la dénomination lexicale. (cf. *Belin* p. 83 - 2e L)

. recours constant à un inventaire d'animaux, de fleurs, d'objets divers meublant la vie de tous les jours.

La primauté de ces deux tendances donne aux manuels l'allure d'une encyclopédie, ou d'un catalogue.

Un exemple d'encyclopédie : *Le Petit Monde des animaux* p. 8



la cane
barbote

la cane la ca a
la cane la ca a

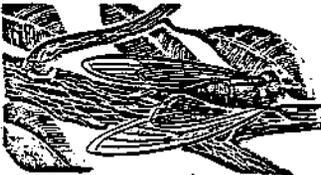
Je répète les mots suivants, en accentuant la syllabe avec a. Je cherche dans ces mots la lettre a.



lama



girafe



cigale



dorade

Un exemple de catalogue : *Domí líra* 10^e leçon



domi



nani



rémi



mémé



la tulipe



papa



l'âne



mimi



pipo



le rat



la pie



la lune



la pomme



la tarte



le dada



la tortue



des fourrures, des bas,
une belle robe, des
bijoux, un parapluie,
des rubans.

des pipes, du tabac,
des cravates, un gros
livre, des paires de
gants.

des fruits confits, des
bonbons, des noix
dorées, des pralines,
des fondants.



Domí líra
10e leçon

Et le manuel célèbre le cata-
logue, son modèle, avec fas-
cination : *Nicole et Victor*
p. 35.



2. Le ca ta lo gue. — Ma man a
do nné aux en fants le ca ta lo gue
d'é tren nes. Ni co le et Vic tor le
re gar dent en sem ble.
3. Oh ! Vic tor, vois-tu les pou pées a vec les bel les
ro bes ? Oh ! la pre mi è re a vec ses bou des
bru nes. Com me el le est bel le !
4. Tour ne, Ni co le. Vois-tu les au tos, et les mé ca nos,
et les toi tats. Re gar de les tain bozzes.
5. At tands, Vic tor, où sont les boi tes de cou tu re,
les bo bi nes, les pe lo tes ? Dis-moi les prix.
6. Ah ! Ni co le, des li vres, des his toi res. Tu es
tpp prea sée, tu tour nes trop vite.

Finalement même les héros des manuels, comme conditionnés, en
arrivent à se livrer eux-mêmes au jeu de l'inventaire.

Bouquet doré p. 61 "Je fais l'inventaire de ma caisse de jouets : un pantin impotent, un moulin, un tambourin, des poussins, un diabolotin qui grimpe à une échelle"

Le Livre que j'aime p. 5 - 2e l. "La revue des joujoux" Ce jeu sans projet défini traduit bien la gratuité, le caractère superficiel, comme seul prétexte à nomenclatures, de cet inventaire du monde hétéroclite à souhait.

Tinou et Nanou p. 45 "Dans le colis il y a de la colle et du cacao"

L'abondance de mots concrets amène les auteurs à ne plus traiter le lexique qu'en analogie avec une aire bien spécifique de celui-ci : celle des termes scientifiques et techniques qui sont justement les seuls à détenir la particularité de renvoyer directement à leur référent et d'être monosémiques.

Ou bien ce serait plutôt l'inverse, cette conception référentielle du mot incite les auteurs à recourir en priorité à des termes-objets. L'allégorie de la "marchande" cf. *Nicole et Victor* p. 38 et 39...



5. LA BOU TI QUE - Ni co le de man de à

Ma da me Do mi ni que qua tre pa quets
de ma ca ro ni de
bonne qua li té et une
li vre de sel.

6. En at ten dant, Ni co le
re gar de dans la bou
ti que et re mar que

les pa quets de su cre, de ca fé, de riz, de
fi gues, les bar ri ques, les bi dons, les li tres.
Un bou quet de pâ que ret tes or ne le
fe nê tre.

7. Ni co le ren tre. Ma man dit : < Il faut en co re
de l'en caus ti que pour le par quet. > Ni co le
re part, sou ri an te.



... exprime à travers divers manuels la quête d'un monde étiqueté, comme les pots et les boîtes de l'épicerie.

Nicole et Victor p. 38 "Chaque paquet a une étiquette"
Les petits personnages sont fascinés par la cérémonie des commissions, les longues listes d'achats, les paquets, les bonimenteurs et leurs objets variés.

Mon Livre préféré p. 73 "Chaque mois, j'achète dans la boutique de l'épicier du café moka, du chocolat à croquer, quatre kilos de sucre et quelquefois une liqueur de qualité."

Je veux lire p. 55 "Les vendeuses empaquettent coquettement les épillettes de maman"



A la claire fontaine p. 55 "Ecoute le boniment de charlatan"

Je veux lire p. 36 "Approchez, on peut toucher tous ces objets"

Schneider p. 89 "Venez mesdames, approchez"

Ajoutons *Nico* p. 16 et 54, *Caroline et Bruno*

p. 18 - *2e L*, *Patou et Véronique* p. 48, *Belin*

p. 102.¹ Fascinés ils reproduisent par le jeu la possession et

1. « Tu veux une épicerie, cécile?
oh, ce n'est pas difficile... regarde. »

2. René trace un carré: ce sera la pièce.

« Ici, tu mettras une table, ici un placard, ici un escabeau.

là-bas, tu placeras le café, le sucre, et, à côté, le sel et la farine.

- et les cigares, et les cigarettes! car je veux un débit de tabac.

- il te restera assez de place dans ton placard.

- et la glace?

cette grosse racine,

une cave.

- la glace? derrière

elle sera comme dans

- c'est vrai. merci René. »

3. cécile est ravie:

aura

grâce à roméo elle
une belle
épicerie.



la distribution de ce monde en sachets.

Avec *Le Livre que j'aime* p. 39 nous atteignons le paroxysme du mythe, puisque les héros tels des divinités, en viennent à créer eux-mêmes de toutes pièces l'univers des choses étiquetées: l'épicerie.

^{1/} Autres exemples :

Au jardin de la joie p. 47 ;

Rémi et Colette p. 21 - *2e L* ;

Au fil des mots p. 32.

Et Jean FOUCAMBERT, qui désire révolutionner l'apprentissage de la lecture, n'est-il pas un peu pris par la mythologie de l'étiquette ?

"Il (l'enfant) vit au milieu d'un monde de signes écrits à partir desquels il se guide : sur les emballages, les bouteilles, la nourriture, les boîtes de jouets..." *La Manière d'être lecteur* p. 62.



En riant p. 32

Entendons-nous bien : les termes techniques, les vrais, ont le droit d'exister dans les méthodes de lecture. Les manuels récents quant à eux (*Crocus* 1980, *Lecture en fête* 1983) ont compris que leur acquisition ne se justifiait que s'ils étaient intégrés à leur situation de communication adéquate, voire à une action, plutôt que de servir à la seule et froide dénomination.

Crocus leçon 2-3e livret, page de catalogue et de commande.

Le catalogue: voici une page d'un catalogue de vente par correspondance. Les descriptions des objets.

1	GRAND	2	53400
GARANTIE 1 an			
1 SERVICE Nous sommes à votre disposition pour vous renseigner sur nos produits et vous aider à choisir le meilleur pour votre budget.		3 SERVICE APRES-VENTE Nous sommes à votre disposition pour vous aider à résoudre tout problème technique ou de réparation.	
2 SERVICE CLIENTÈLE Nous sommes à votre disposition pour vous aider à choisir le meilleur produit pour votre budget.		4 SERVICE SAVOIR Nous sommes à votre disposition pour vous aider à résoudre tout problème technique ou de réparation.	

Actuellement, faire son choix et rédiger le bon de commande.

BON DE COMMANDE		
nom	_____	
prénoms	_____	
adresse	numéro	_____
villes	code postal	_____
dirigeant de l'activité	référence	prix
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
total		_____
Raconte ce que tu as reçu à Noël:		

Croquis leçon 10 - 3e livret, mode d'emploi d'un bac à fleurs
 leçon 12 - 3e livret, recette de la mousse au chocolat
Lecture en fête p 55 : réalisation d'une couronne pour la fête
 des rois

Je fais une couronne de roi ou de reine.

Il faut:



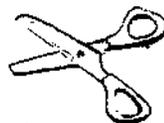
du papier blanc ou doré



des feutres



de la peinture



des ciseaux

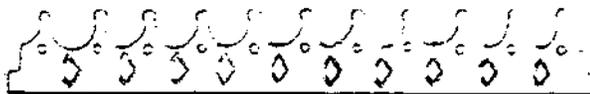


une agrafeuse



de la colle

- 1/ Coupe une bande de papier.
- 2/ Regarde si tu peux la mettre autour de la tête.
- 3/ Découpe-la et décore-la.



- 4/ Agrafe les deux bouts.
- 5/ Mets la couronne sur ta tête.

Bravo! Tu es un très beau roi, ou une très belle reine.

Lecture en fête p. 56 - 2e L : _le régime alimentaire du cochon d'Inde.

C'est donc le traitement exclusif du lexique à la manière des termes techniques hors situation qui, à notre sens, dénature la perception du phénomène sémantique.

La fonction référentielle du mot est hypertrophiée :

Les vocables des manuels ne^{te} définissent pas par une périphrase synonymique .

Exemples exceptionnels recourant à l'hyperonymie :

Chantepages p. 49 "Un blaireau c'est un animal. C'est aussi une petite brosse que papa utilise pour faire sa barbe."

Corinne, Jérôme et Frite p. 57 "Les carottes, les navets, les pommes de terre sont des légumes et les figues, les abricots, les pêches sont des fruits."

p. 17 - 2e L "Le hamac est un grand filet dans lequel on peut dormir."

D'habitude le jeu définitoire que représentent les devinettes procède comme pour les termes techniques, à travers une définition

. par l'usage qu'on fait de la chose :

Au fil des mots p. 6 - 3e L "Elle sert à écrire, à faire des dessins, de la peinture. C'est la main."

"Il nous protège de la pluie"(...) (l'imperméable)

"Il vous fait aller d'une ville à l'autre sur une route en fer" (le train)

Bouquet doré p. 4 "Je suis ronde, dorée, feuilletée, craquante sous les dents qui me mordent. Qui suis-je ?"

. ou par recours aux composants de l'objet :

Au jardin de la joie p. 34 - 2e L "Quelle est la bête qui porte sa maison sur son dos ?"

Caroline et Bruno p. 42 - 2e L "j'ai un nouvel ami. C'est un très bel animal, un oiseau qui a une jolie voix.

- allo Cosmo ! j'ai trouvé, c'est un rossignol dit Caroline."

Lecture en fête p. 68 "Qu'est-ce qu'il y a sur la table ? (...) C'est peut-être un animal ? (...) Est-ce qu'il fait des bulles ? Oui ! il a des nageoires ? Oui ! J'ai trouvé : c'est un poisson !"

_ Le plus couramment la "définition" procède à partir de la représentation visuelle de la réalité, à un point tel que le langage

prend souvent une forme autre que celle du signe linguistique, à savoir celle du dessin et de l'image, comme nous venons de l'évoquer plus haut. La fonction référentielle du mot tend ainsi à prendre une valeur *universelle* dans la même mesure que la chose elle-même, ce qui explique cette tentation de la symbolique absolue du signe par l'usage de l'image stéréotypée, voire la combinaison de signes linguistiques et de symboles ou idéogrammes (voir p. 241).

Non-recours au contexte :

L'axe syntagmatique de la phrase n'intervient pas pour lever une ambiguïté éventuelle du mot dans la communication.

Mon Livre préféré p. 37 "La pie a un joli plumage, elle voltige à côté du marécage. Elle se pose sur le pacage et jacasse."

Rien ne permet à l'enfant de deviner le sens de "marécage" ni de "pacage". Paul BONNEVIE (op. cit. p. 71) faisait la même observation pour certains passages d'*Au fil des mots* et de *Luti*. Le contexte semble se limiter à une insertion formelle dans une suite phrastique sans réel souci sémantique. *Le Petit Monde des animaux* note en bas de page :

p. 10 "L'âne a lu. La cane lit"; p. 12 "L'âne lit à la cane"

et ceci en dehors de tout contexte explicatif ! au contraire même, puisque son orientation est plutôt celle de l'observation objective de la réalité animale, à l'instar d'une encyclopédie.

La répétition jusqu'à l'usure d'un contexte creux transférable à l'infini achève de tuer le peu de foi que nous puissions avoir dans le rôle de celui-ci. Ainsi pendant quelques pages les animaux, qu'ils soient un zébu, une vipère, un fox, se contentent de lever la tête.

Le Petit Monde des animaux p. 16 "Le zébu lève la tête"; "La vipère lève la tête" p. 17 ; "le fox lève la tête" p. 19

Mon Livre préféré p. 24 "Le coq lève la tête"

Le Livre que j'aime p. 14 "Mixo lève la tête"

Mico p. 34 "La tortue lève la tête"

Daniel et Valérie p. 25 "La chèvre lève la tête et bêle" ; p. 39 "il (le chien) lève la tête et jappe."

Pourquoi donc ? Que veulent-ils ? Ont-ils peur ? Veulent-ils attaquer ? Nous ne le saurons jamais. Cela serait intéressant pour les enfants, mais à quoi bon ? puisque les auteurs estiment que cela n'a pas d'importance... Par contre

Toujours ensemble p. 61 "Un bon écolier ne doit pas lever le nez de son cahier"

sinon ce serait revenir sans doute à la condition animale !

Finalement ce lexique traité de préférence comme des mots techniques qui peuvent s'accomplir dans les limites de l'unité lexicale, pose le problème du PROCESSUS de SIGNIFICATION du signe linguistique en général car il s'agit bien de savoir

. s'il est inhérent à la relation entre le symbole et la chose réelle, se réalisant par simple dénotation de la réalité, en montrant en quelque sorte "ce qui porte le nom". O! CASSIRER.¹

: ou s'il s'accomplit par la fonction communicative du langage, c'est-à-dire à travers la réalisation de l'énoncé par un locuteur posant le rôle primordial de la situation et du contexte. Le sens est donné tout fait, juxtaposition de bouts de sens et non construction de sens sur l'axe syntagmatique. A ce petit jeu de la référence, les noms prennent le pas sur les verbes et les adjectifs. C'est par eux qu'est donné le sens car ceux-ci sont directement référentiels. Nous montrerons dans notre analyse syntaxique l'inféodation de l'adjectif, voire du verbe au substantif. Quant aux mots-outils "mots qui travaillent, qui agissent, qui ne se contentent pas bêtement de nommer" (Marina YAGUELLO *Alice au pays du langage* p. 117 à propos de Gertrude STEIN), ils seront longtemps proprement négligés dans cette "rhétorique nominaliste" (Ségolène LE MEN op. cit. p. 117).

Absence également des mots abstraits dont la compréhension exige le texte et non l'image. Ne disons pas que ceux-ci ne sont pas du niveau de l'enfant, car c'est rester encore dans une défi-

1/ Ernst CASSIRER a montré que le langage ne sert pas à nommer une réalité cohérente a priori, mais au contraire qu'il articule le donné empirique, conceptualise l'expérience en plaquant sur elle les catégories de l'esprit.

tion de mots isolés. Dans une-histoire qui se tient, le jeune élève saisira le sens d'"amour", de "justice", de "vérité" etc. Evelyne CHARMEUX a mentionné à plusieurs reprises cette lacune.

Et éternellement emploi du *sens propre* des mots, par refus du "risque" de la polysémie. Claude DUNETON (op. cit. p. 93) reprenant les conclusions d'une étude réalisée par Annie DUPART (*Pédagogie et enseignement du français* Thèse de 3e cycle Paris VII 1982) vilipende cette

"incroyable absence de sens figurés dans les textes proposés aux enfants : le français élémentaire emploie toujours les mots dans leur sens propre."

Même quand "Poucet a reçu une pêche sur le nez" p. 61, il s'agit d'une vraie pêche ! tombée d'une branche comme la pomme atteignit NEWTON aussi sous un arbre : situation qui fait fi des expressions qui fleurissent dans le langage des cours de récréation.

Poucet p. 61



Poucet a reçu une pêche sur le nez

Concluons en disant qu'à l'inverse de ce que laissent entendre les méthodes de lecture, les unités lexicales se définissent fondamentalement par les schémas de phrases dans lesquelles elles peuvent s'insérer (dans une situation donnée), que le lexique devient ainsi un système de *virtualités* définies

par des règles combinatoires sur l'axe syntagmatique. En somme le corpus lexical des manuels doit permettre d'étudier le SÉ et non seulement la référence. A ce titre il importe de distinguer les mots fréquents sur lesquels il faut porter l'effort principal par des jeux de polysémie, hypéro-hyponymie, synonymie, en contexte véritable ; sans oublier la métaphore que la méthode récente de *Pré fleuri* est la seule à exploiter

p. 83 "Alors toutes les fleurs, toutes les herbes dressent la tête, pour admirer l'écharpe du soleil qui traîne à l'horizon"

Par contre les vocabulaires spécialisés (techniques ou "concrets") s'acquerront au fil des textes rencontrés ou des centres d'intérêt ou mieux en liaison avec des actions globales d'intervention sur le milieu environnant : de la recette de cuisine à la fabrication d'un jeu électrique ou à l'étude du biotope d'un animal, en passant ainsi par les activités d'éveil.

② MONTREZ LE MONDE À L'ENFANT

La langue se plie à l'optique de dénomination grâce au recours à tout l'attirail déictique. Plusieurs modalités sont à envisager :

. simple appellation, en tandem avec l'image (= étiquetage) voir § précédent.

. utilisation des présentatifs "voici", "voilà". De nombreuses méthodes en font une énorme consommation dans leurs premières pages : *Je veux lire, Tinou et Nanou, Au long des jours, Belin, Patou et Véronique* etc.

Bouquet doré p. 17

voici : un oiseau
deux oiseaux
trois oiseaux



- *Au jardin de la joie* bat tous les records :

- p. 3 "Voici Nicole" "Voici René" "Voici Nicole et René"
- p. 4 "Voici papa et maman"...
- p. 5 "Voici Poupette"...
- p. 6 "Voici les deux balles de Nicole. Voici la balle rouge, voici la balle verte"
- p. 7 "Voici Minouche et Minouchon"
- p. 8 "Voici le papa et la maman, voici les deux enfants, Nicole et René" "Voici la poupée et les deux balles. Voici la chatte et son chaton"
- p. 9 "Voici Tontaine le petit caniche (...) Oh ! le joli petit caniche !
- Voici Tontaine et son ami Minouchon
- Voici le chaton et sa maman Minouche
- Voici le caniche dans sa niche"
- p. 11 "Voici Janot" (...)
- p. 12 "Voici Cocodé"
- p. 13 "Voici ma brouette"
- p. 15 "Voici nos petits amis"
- p. 16 "Nous voici au jardin de la joie"
- p. 18 "Voici le lilas (...) voici l'allée du lilas"
- p. 19 "René a un ami, voici Tontaine l'ami de René. Tontaine a aussi un ami, c'est Minouchon. Voici l'ami Tontaine, voici l'ami Minouchon"
- p. 20 "Voici nos petits amis dans l'allée du jardin"
- p. 22 "Midi : voici le père de René et de Nicole"
- p. 23 "voici nos deux pots de tulipe"
etc. etc.

Avec "voici" et "voilà" fonctionne, dans une parenté étymologique revivifiée, le verbe *voir* qui joue un rôle présentateur, accentué par l'imprécision des référents de "je" ou de "tu".

Bouquet doré p. 11 "Voici la nuit, la lune luit. Vois, Poupette, la douce lune, la calme nuit"

p. 14 "Je vois : des pois, une noix"

p. 15 "L'oiseau gris vient de passer... le voici, je le vois !"

Nicole et Victor p. 33 "Vois-tu l'étoile dans la nuit"

p. 35 "Vois-tu les autos"

Clair Matin p. 25 "Le vois-tu qui se pavane ici et là ?" équivalant à p. 27 "Voici le petit lapin qui se régale avec une salade"

Mais la plus prégnante et la plus archaïque des expressions déictiques est sans conteste : "a vu"

En riant p. 9 "Lili a vu le rat" dix fois en quelques pages !

Le Petit Monde des animaux p. 17 "La vipère a vu le bébé à côté de l'âne (...) l'âne a vu la vipère" (...)

Schneider "As-tu vu le lièvre caché derrière un pin ?"

Maccoco p. 58 "Car j'ai vu beaucoup de belles choses, j'ai vu (...) j'ai vu (...)"

Il est impossible de rendre en quelques exemples¹ la multiplicité de cette formule passe-partout qui s'atténue seulement avec les dernières méthodes.

Les présentatifs ordinaires, ceux qu'on trouve spontanément dans la bouche des enfants de cet âge sont notoirement absents. Sans doute les auteurs les refusent-ils inconsciemment comme la tradition de correction de rédactions scolaires exige qu'on souligne et raye l'apparition des "il y a" ou des "c'est".

Luc et Caroline préfère en effet, comme dans le corrigé d'un devoir : p. 54 "Tout au bout du pré se trouve une grotte"

Poucet fait entrer franchement "il y a" dans les textes : p. 11 "Près de la forêt, il y a un pré" p. 12, 13 "Dans la forêt, il y a une route. Devant la maison, il y a l'écureuil"

Caroline et Bruno p. 26 "Sur le bolide, il y a de la buée" "Il y a un nid près du bolide"²

Habituellement les méthodes évitent cette expression par l'emploi d'"avoir" en principe dans son sens de "posséder" mais jouant en fait le même rôle vide de présentation.

Mon Livre préféré "Emile a une plume fine" p. 23

Clair Matin "Simone a une poupée, Lili"

En regardant Les images p. 19 "Dédé a de la pâtée"

1/ Autres exemples :

Bouquet doré p. 7 "J'ai vu le prince charmant" avec toujours la même incertitude sur le personnage qui se dissimule derrière le "je"

Belin "Avez-vous vu la girafe ?"

Fatou et Véronique p. 46 "As-tu vu la girafe ?"

Chantepages p. 18 "Qui a vu Natacha ? As-tu vu Yves dans le square ? (...) Tu as vu Natacha ? (...)"

2/ Autres exemples :

Daniel et Valérie p. 8 "Une mule est dans l'écurie"

Chantepages p. 15 "Y a un toboggan"

Corinne, Jérôme et Frite p. 20 "A qui est ce petit vélo ?" (sans autre contexte)

Sans savoir qu'il se libère d'années de refoulement, le manuel *Lecture en fête* (1983) semble se laisser aller aux délices du présentatif élémentaire "c'est".

p. 6 "C'est Magali. C'est Pierre. C'est Olivier"
 p. 7 "C'est Olivier ? C'est Pierre ? C'est Magali ?"
 p. 17 "C'est le petit jardin ? C'est le grand jardin.
 C'est le petit copain ? C'est le grand copain.
 C'est la petite tortue ? C'est la grande tortue.
 C'est la petite maison ? C'est la grande maison.
 C'est la petite école ? C'est la grande école."

Montrer le monde à l'enfant s'accompagne des moyens linguistiques d'insistance que sont :

- . la fausse question
- . l'exclamation, souvent en tandem avec
- . l'adjectif qualificatif ne jouant qu'un rôle exclamatif.

Exemples :

fausses questions

Clair Matin "Minet, le petit chat joue du soir au matin (...) le vois-tu ? l'as-tu vu ?"

EXCLAMATION sans/avec adjectif qualificatif

Au long des jours "Oh ! le joli bouquet de chrysanthèmes"

Au fil des mots p. 16 "C'est un beau livre" p. 24 "Oh ! le beau bouquet ! dit Yves"

1/ Autres exemples :

En riant p. 12 "René a vu le nid. As-tu vu le nid ?" p. 28 "Le rat a vu la cabane de Titi. As-tu vu la cabane ? As-tu vu le rat ?"

Bouquet doré p. 33 "Où sont mes belles fleurs ? adieu jardins jolis"

Schneider p. 69 "Qu'y a-t-il dans son panier de jonc ?"

Chantepages p. 18 "Qui a vu tout menu, tout menu, le petit ver tout nu ?"

2/ Autres exemples :

Bouquet doré "Oh ! la douce lune blanche !" "Oh ! la belle lune rouge !"

Le Livre que j'aime p. 12 "Oh ! les belles bulles !"

Au jardin de la joie p. 6 "Oh ! la jolie balle rouge !" p. 7 "Oh ! le joli chaton !" p. 9 "Oh ! le joli petit caniche !" p. 10 "Oh ! le beau caniche" p. 31 "Oh ! les jolis ronds que font les mouches" (...) p. 27 - 2e L "Oh ! le joli pigeon"

Enfin la confusion qui règne dans la référence du déictique "je" (et du possessif corollaire) amène souvent à se poser la question: mais qui parle ?

Bouquet doré p. 23 "Où sont mes belles fleurs ? adieu jardins jolis" p. 57 "J'ai vu le prince charmant"

La Clé des mots p. 30 "Je regarde un joli jardin" p. 38 "Je retrouve mon chemin"

Au long des jours p. 6 "Mes camarades" alors que neuf personnages ont été présentés p. 5

Des méthodes comme *Patou et Véronique* et surtout *Au fil des mots* ayant acquis une plus grande rigueur dans la distinction récit/discours, ne posent plus d-e problème quant à la définition du "je". Le "je" indéfini donnait l'impression, dans les vieilles méthodes, d'un ange gardien en voix off guidant l'enfant dans la présentation du monde.

Avec *Caroline et Bruno* l'arrivée d'un personnage venu d'une autre planète transforme les enfants eux-mêmes en guides. Ce n'est plus à eux qu'est montré le monde, c'est eux qui accaparent cette fonction. Fonction suprême, car comme le spécifie *Mon Livre préféré* c'est l'enfant doué qui lui-même sait montrer:

p. 69 "Alphonse est premier en géographie. Sur la sphère terrestre, il a su montrer le port de Philadelphie aux Etats-Unis et les îles Philippines dans la mer ce Chine"

En attendant ce cas-limite, l'enfant à qui on propose sans cesse de voir, de regarder, est placé comme le nez à une vitre devant laquelle défilerait le paysage. L'allégorie de la vitre du train ou de la vitrine de magasin exprime parfaitement cette situation pédagogique.

Schneider p. 124 "Une nuit en train (...) le nez contre la vitre, on regarde la route"

1/ Autres exemples :

Au long des jours p. 9 - 2e L "Le petit nez des enfants se colle contre la vitre"

Joyeux Départ p. 62 "Croyez-vous que Rémi et Aline vont s'ennuyer ? pas du tout ! Ils ont essuyé la vitre et appuyé leur petit nez contre le carreau"

Luc et Caroline "Le front aplati à la fenêtre, Caroline (...) voit la poule rousse qui gonfle ses plumes et abrite ses poussins"

René et Maria p. 50 - 2e L



en voyage.

1. *rené et maria sont en voyage.
un employé a sifflé: le train est parti.*
2. *maria et rené sont appuyés contre la
glace: un beau paysage est devant eux:
c'est le lac d'annecy et ses montagnes.*

Toujours ensemble p. 94 "On y déjeune au wagon-restaurant en regardant filer les champs, les paysannes et les paysans."

Au fil des mots p. 34 - 3e L "Appuyée contre la glace (du car), Béatrice regarde : (...) les bois, les champs, les prairies défilent sous ses yeux"

Le monde devient une vitrine :

Clair Matin p. 80 "Quelle merveille à la vitrine du grand magasin !"

Le monde apparaît comme un spectacle permanent, tel le cirque, le zoo, les marionnettes, la fête du village, qui reviennent sans cesse.

Mon Livre préféré p. 73 "Quel spectacle unique !"

Rémi et Colette p. 45 - 2e L (cirque) "Rémi et Colette sont assis près de la piste. Ils ouvrent leurs yeux tout grands"

Je veux lire p. 62 "Quelle joie de venir à la foire et de tout voir avec maman !"

Les moindres choses de la vie se transmutent en objets de spectacle, l'enfant grisé réagit pareillement devant réalité et représentation spectaculaire ; l'étonnement est aussi grand pour les acrobaties du cirque que pour la danse de la pluie, pour le paysage que pour le poussin... Le héros de manuel est l'anti-blasé, "l'anti-bof" des bandes dessinées. Quelle fraîcheur d'enthousiasme !

"Le poète s'en va dans les champs ; il admire. Il adore ..." Victor RUGO *Les Contemplations*

Je veux lire p. 58 - 2e L "Ils contemplent longuement une jolie chenille qui descend d'une ramille au bout d'un fil d'argent"

1/ Autres exemples :

Domitilla 65e leçon "Thomas et Théo (...) vont voir un concours d'athlétisme. Ils verront des garçons courir, lancer le poids, sauter, grimper à la corde (...) Leur cousine Thérèse déteste le sport. Elle a invité Nani à aller au théâtre"

Mico p. 60 - 2e L (cirque) p. 64 - 2e L (athlétisme) "Là-aussi que de spectateurs !"

Clair Matin p. 93 - 2e L (cirque) "Quelle belle représentation !"

Belin p. 134 - 2e L "Le petit Gustave écarquille les yeux. Tous les enfants applaudissent, médusés, stupéfaits d'admiration"

2/ Autres exemples :

Nicole et Victor p. 24 "André et Armand (...) admirent, sans le salir, le livre prêté par la tante Andrée"

Bouquet doré p. 24 "Je regarde danser la pluie"

Mon Livre préféré p. 33 "Sur l'image, Julia admire les corsages"

Clair Matin p. 77 - 2e L "Que de jolies choses dans le pré fleuri" p. 90 - 2e L "Quelles fleurs ravissantes ! Quel charmant paysage !"

Mico p. 44 "Bruno admire le zèbre agile"

Belin p. 94 - 2e L "Nicolas fait du calcul et Véronique admire un livre d'images" p. 115 - 2e L "Deux têtes blondes penchées sur un même livre : ce sont les enfants qui admirent des papillons"

Caroline et Bruno p. 63 - 2e L "Caroline et Bruno sont en admiration devant le petit animal"

Je veux lire p. 20 - 2e L "Georges examine un taxi"

Au long des jours "Quelle chance extraordinaire ! Nous avons maintenant un poisson rouge ! (...) Il monte, il descend, il remonte à la surface (...) Quelle gymnastique ! quel spectacle pour nous !"

Patou et Véronique p. 38 - 2e L "Véronique est enchantée (...) elle reste émerveillée devant les poussins"

Pré fleuri p. 83 "Alors toutes les fleurs, toutes les herbes dressent la tête pour admirer l'écharpe du soleil qui traîne à l'horizon"

De la chenille à l'arc en ciel, comme dit Victor HUGO :

"Tout est grand (...) l'étoile vaut le soleil, l'étoillette vaut la flamme" *Les Contemplations* I 17 "A Froment-Meurice"

Pour citer encore ce grand poète, faut-il comparer ces enfants aux yeux globuleux et exorbités à des "crapauds qui contemplant les étoiles..." ?

Schneider p. 110 "Bougies roses, bougies jaunes, bougies bleues, nous luisons pour les yeux, les yeux bleus, les yeux noirs, les yeux verts. Les yeux de Nicole, de Suzon, de Louison, qui nous regardent tout grands ouverts"

La saisie du monde par l'enfant se décuple par le truchement d'activités propices à la boulimie visuelle : l'excursion, la visite ou par l'acte lui-même de saisie : la cueillette, avec ses avatars, les collections et les commissions.

a) *L'excursion*

Qu'il s'agisse de la randonnée pédestre, de la promenade en car ou du voyage autour de la terre, l'excursion prend des allures modernes par le caractère superficiel de touristes voyeurs. La promenade, telle celle de Jean Lapin (*Nicole et Victor* p.56) ne se définit que par la succession des rencontres.

"(...) Il trouve l'alouette qui couve son nid. Il écoute la fauvette qui siffle sur le saule. Il rencontre la souris qui traîne un épi. Il cabriole avec ses amis, les pins du bois. Plus tard, il voit là-bas la fumée du hameau. Trois chevaux tirent une voiture sur le pont. Nicole ratisse la cour ; Victor emplit un seau d'eau à la pompe.

Voilà Médor, le bon ami de Victor, qui aboie. Jean Lapin se sauve dans son trou, il tremble encore. Puis, il va dormir jusqu'à la nuit sombre"

Le personnage ne s'implique pas, ne participe pas, il visite et

partant, ne retient que l'accumulation et la succession des choses. En somme *Toujours ensemble* nous résume parfaitement



A la foire, Pascal voit :

des voitures
de l'avoine
des oies
de la soie



de la toile
des poires
des petits pois
des sacs de noix



le contenu de toute promenade p. 43.

La visite la plus prisée est celle du zoo : *Toujours ensemble*, Patou et Véronique, Mico etc..

Ce petit monde animal trié, parqué, classé, étiqueté, correspond en effet à l'idéal enfantin supposé et traduit le mieux l'action culturelle de l'homme pour mettre de l'ordre dans le monde.

Schneider p. 108 "L'eau se met dans un seau. Les sous dans un sac. Chaque chose à sa place. Les sots au fond de la classe"

On se donne même l'illusion qu'on peut parcourir la vaste planète comme on visite le Jardin des Plantes :

Macoco p. 24 "Macoco est ravi !... Il partira avec son ami, il visitera le monde, il admirera la terre ronde, le ciel et l'onde !"(...)

Cette élévation épique de la caméra (depuis un satellite ?) à laquelle nous convie *Macoco* est symptomatique de l'appétence pour la saisie globale de l'univers visité :



Les Belles Images p. 17

1/ Autres exemples :

Clair Matin p. 56 - 2e L "Oh ! s'écrie Simone, ravie, d'ici, je vois tout le village et là-bas, la ligne bleue des montagnes"

Toujours ensemble p. 60 "Comme j'aime mon balcon de Paris ! dit Marie. Je vois les cheminées fumer, les grues tourner, les ouvriers s'affairer sur les chantiers, la dame du premier rentrer chez elle, allumer sa lampe et dîner. J'entends les cloches sonner, les ateliers bourdonner, les taxis rouler, les trains siffler, les pompiers se hâter et les enfants chanter (...)"

Toujours ensemble p. 89 "Pascal et Marie ont rejoint le sommet lointain d'où l'on voit poindre le jour"

Bouquet doré p. 92 - 2e L "Catherine et Jean sont montés au-dessus des prairies, le long du coteau...C'est là qu'on voit que la terre est grande"

Avec Nicole, Bernard et Pipo p. 49 "Nicole et son frère grimpent sur la montagne. De la cime ils ont une vue magnifique sur la campagne"

D'ailleurs on ne veut pas choisir, on préfère tout voir, au risque - mais personne ne se l'avoue - de ne rien voir.

Tinou et Nanou p. 75 "Où ira-t-on avec elle (la voiture neuve) pour la première promenade ? Maman veut voir la ville. Tinou veut voir la forêt. Nanou veut voir les prés. Papa a mis tout le monde d'accord : on ira voir pépé et mémé. On traversera la ville où les vitrines sont si attirantes. On longera la forêt, on roulera sur la route bordée de prés. Puis on arrivera chez mémé et pépé"

Superficielle "traversée", vain et dérisoire tourisme du dimanche... Les excursions se manifestent au lecteur adulte de 1986 par le vide époustouflant de leur contenu : aucune description, aucune scène originale ;

. soit la simple allusion

Mon livre préféré p. 55 "François est allé à la campagne avec son compagnon Gérard. En compagnie d'un vigneron, ils ont visité le célèbre vignoble de Champagne"

Qu'ont-ils remarqué de particulier ? Bien que Patou ait fait un voyage d'un mois, nous apprendrons seulement "qu'il a vu de beaux paysages" p. 40 *Patou et Véronique*.

. soit l'indication des villages traversés : l'excursion se résumant presque à l'itinéraire sur le papier.

Je veux lire p. 25 - 2e L "Vacances dans l'Yonne.

Cécile passe quinze jours chez sa cousine Sylvie, à Vézannes, entre Flogny et Chablis. Ensemble elles visitent tous les villages du voisinage : Charrey, Tronchoy, Cheney, Junay, Tissey, Vézannes, Carisey et Pontenay. Chacun a quelque chose qui plaît : c'est un petit pont à Charrey, des toits rouges à Carisey, à Tronchoy une église carrée et un étang à Junay. Cécile et Sylvie admirent ravies"

. soit la liste des "choses vues"

Clair Matin p. 56 - 2e L "Papa, Simone et René font une

promenade dans la montagne (...) René voit dans un pâturage des moutons, des brebis, des agnelets tout blancs. Simone a trouvé des fleurs : des marguerites, des bleuets, des coquelicots. Que la montagne est belle, avec ses fleurs et ses forêts !"

À la saisie panoramique vague s'ajoute le défilé des détails rencontrés. La superficialité des précisions, simples prétextes à listes, ne compense pas celle de l'évocation globale : les personnages des manuels semblent glisser sur les choses, se comparant à la pluie sur les vitres...

Toujours ensemble p. 84 "Sur les les vitres avec mon doigt, je suis les gouttes qui glissent"

... ou s'identifiant à la libellule de *Pré fleuri*

p. 6 et 7 "Dans cette verte vallée, Cathy, une magnifique libellule aux ailes de gaze, plonge et bondit dans la lumière du soleil. Elle descend, remonte la rivière telle une flèche bleue. Fatiguée, elle se repose un moment sur un roseau. Puis elle s'élançe vers le pré fleuri et joue avec les pâquerettes et les touffes d'herbe. D'un oeil amusé, l'hirondelle suit toutes les évolutions de la petite espiègle"

"Espiegles évolutions", excursions sans projet, rencontres au gré du hasard... L'enfant est brinquebalé à travers les choses sans aucune perspective éducative. Sans orientation pédagogique, sans le moindre recul, l'enfant ne peut qu'être amené à ne retenir que le bucolique ("les agneaux blancs", "les montagnes bleues") que le clinquant (*Macoco* "colliers", "bracelets", "waipou" etc.) "J'ai vu beaucoup de belles choses" s'écrie Macoco à l'issue de son voyage. Certes, mais quelles choses ? En fait ces "voyageurs" n'ont pas perçu la réalité, ils ont seulement enregistré des signes, des symboles, des images toutes faites ancrées dans la conscience collective, des cartes postales héritées du passé, sécurisantes car elles donnent l'impression que le monde ne change pas, reste éternellement fidèle à lui-même, à l'idée qu'on peut s'en faire. (Voir chapitre VII)

Caroline et Bruno p. 78 - 2e L "Il raconte qu'il a vu l'Amérique, l'Afrique et l'Australie où il y a de drôles de bêtes qu'on appelle kangourous. Je reviens du pôle nord. Là j'ai vu des phoques et des esquimaux dans leurs kayacs"

Macoco p. 8 "Devant la case maman pile le mil (...)
Papa Sambo tape sur son tam-tam !..."

Les petits promeneurs des méthodes observent la nature comme le jardin de leur papa, où s'alignent les "belles fleurs" ; comme le parc zoologique où se juxtaposent des animaux "dé-racinés". La nature-mosaïque est privée des notions d'environnement, de toute conscience de biotope car on n'y évoque que des êtres domestiqués...

Clair Matin p. 56 - 2e L (montagne) "moutons", "brebis"

Patou et Véronique p. 44 - 2e L (campagne) "agneaux", "brebis", "cygnés"

Le Livre que j'aime p. 31 (montagne) "cabri"

Rémi et Colette p. 50 "vache"

... car l'animal dit sauvage n'existe que pour pourvoir l'homme (sauf dans les méthodes bucolico-poétiques telles *Bouquet doré*, *Dans la forêt jolie*, *Perlotin*, *Luti*, *Pré fleuri*) ; d'où la fréquence des rencontres de pêcheurs, de chasseurs : réputés considérer l'animal seulement à travers leur plaisir.

Je veux lire p. 58-
2e L "Dans une al-
lée, plus loin, un
bel oiseau sautille.
On l'ajuste avec
soin et pan ! on le
fusille"

Quel raccourci saisissant,
atroce dans sa naïveté, de
la confrontation entre la
Beauté et son bourreau !



Rien n'est entrepris, même modestement, pour initier à la conscience d'un système (écologique). La nature est forcément constituée de "petites fleurs". On imagine donc la joie de Macoco de découvrir aussi au pays des esquimaux quand la neige se retire les inévitables "petites fleurs", alors qu'il désespérait de les y trouver.

"Sur la terre, on voit un peu d'herbe, et même de petites fleurs ! quelle joie ! p. 42

La nature est perçue comme un agrégat de "jolies choses", de même que la langue se conçoit comme constituée de mots isolés. Et c'est à l'opération de CUEILLETTE qu'échoit le rôle de vaguement rassembler



toutes ces pièces. Ainsi l'initiation au monde trouve sa voie dans la promenade, prétexte à la cueillette. Et c'est bien souvent que le voyage se résume en une cueillette :

Schneider p. 116 "En voyage. Qu'il faisait bon sur la montagne. Sous les rayons du soleil cueillir les gentianes, les gentisnes et les bruyères"

Elle apparaît vraiment comme une *nécessité sine qua non*.

Corinne, Jérôme et Frite "Mais avant de rentrer il faut cueillir un gros bouquet de fleurs" (...)

Schneider p. 129 "Mais elle voulait emporter ses couronnes et ses bouquets. Où les mettre? Cécile cherchait"

b) *De la cueillette par les yeux à la véritable cueillette.*

Nicole et Victor p. 65 "Victor cueille une corbeille de jonquilles et regarde une chenille"

La cueillette se multiplie au gré des pages des manuels.

. cueillette des fleurs, fruits et champignons
mères Toujours ensemble p. 14 et 30 ; *Caroline et Bruno*
 fraises et framboises *Clair Matin* p. 76 - 2e L
 champignons *Au long des jours* p. 41 ; *Rémi et Colette* p. 48 ;
Benoît
 fleurs (pour les petites filles) *Rémi et Colette* p. 9 - 2e L

Aline et René p. 25 ; *Réatrice et son bouquet Au fil des mots* p. 18 etc.

si on se complait dans le bon vieux temps : *fagots Bouquet doré* p. 38 ; *Caroline et Bruno* p. 44 ; *Poucet* p. 48 ; *Perlotin* etc.

. "cueillette" d'animaux

Toujours ensemble p. 82 (le papillon) "Sur cette feuille, qu'il le veuille ou non, je la cueille"

Les enfants, tels dans *Luc et Caroline* ne cessent d'attraper :
p. 7 "attrape un papillon" p. 8 "attrape un rat" p. 15
"attrape le sabot de Cadi" "attrape un petit poisson"

La pêche, scène multi-récurrente, s'inscrit aussi dans cette perspective car c'est l'activité qui permet le plus facilement de cueillir un animal...

. les sempiternelles commissions

épicerie, marché, foire (déjà évoqués pages 250 et 251)

Boscher p. 22 "Elisane achète un joujou" p. 23 "Léon achète du bonbon" p. 27 "Ma tante achètera un dindon à la foire jeudi" p. 28 "Maman achète du poivre"

. collections

Corinne, Jérôme et Frite p. 55 - 2e L "Corinne a une belle collection de tiubres . Jérôme, lui, collectionne les voitures anciennes"

Nicole et Victor p. 85 ; *Clair Matin* p. 95 ; *Toujours ensemble* p. 91 etc.

Cette tâche semble pour l'enfant répondre à un appel profond (appel des ancêtres ?), car celui-ci s'y sent inexorablement poussé.

Schneider p. 91 "Comme maman m'a donné des sous, je file chez la boulangère. Zou !"

Le jeune héros s'implique à fond dans ce qui apparaît comme une haute mission. On observera l'insistance des auteurs à noter l'abondance, la plénitude (aux deux sens : de remplissage et d'esprit comblé)

Clair Matin p. 76 - 2e L "La cueillette.

René prend un panier d'osier et va tout près dans la forêt chercher des fraises.

Il connaît les petits sentiers où, par centaines, par milliers, se cachent les fruits parfumés. Il cueille, il cueil-



le, et son panier qui, au départ était léger, est lourd de fraises. Il trouve près d'un noisetier un buisson rouge de framboises. Il remplit son panier d'osier" (...)

Cette implication et cette abondance peuvent aller jusqu'au cauchemar.

Schneider p. 129 "Cécile a rêvé. Elle a rêvé qu'elle se promenait dans un champ plein de marguerites aux pétales nacrés. Il y en avait, il y en avait des milliers. Elle en cueillait, elle en cueillait des bouquets. Celles qui avaient des tiges longues, elle en tressait des couronnes. A force de travailler, Cécile était fatiguée et voulait s'en retourner chez elle, pour se reposer. Mais elle voulait emporter ses couronnes et ses bouquets. Où les mettre ? Cécile cherchait, quand enfin elle s'est réveillée."*

Manifestement l'enfant s'accomplit pleinement à travers la cueillette : elle représente la quête du savoir à travers la récolte des mots. Grisé par l'ampleur du volume lexical, l'enfant cueille, collecte, classe, herborise : aucune espèce de feuille ne doit échapper à Lucien. (voir dessin page suivante).

cf. la page des fleurs (voir page 203) *Au jardin de la joie* p.

36 - 2e L

1/ Autres exemples :

Joyeux Départ p. 48 - 2e L "Rémi pêche. Le fil se tend. C'est un goujon qui frétille au bout de l'hameçon. Rémi en a cinq. Ce soir il en aura cent."

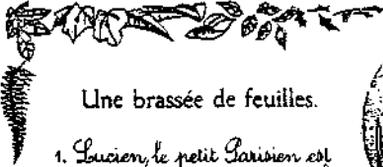
Bouquet doré p. 38 "Regarde le lourd fagot que je t'apporte. Oh ! que je suis fatiguée !"

Luc et Caroline p. 46 "Luc abat les noix, ramasse les poires, écosse les petits pois (...) Il s'assoit un peu las. Une étoile luit, la nuit tombe, Luc rentre avec joie. Il a tout fini, papa sera content."

Aline et René p. 25 - 2e L "Aline est très occupée. Elle a rassemblé un gros paquet de coquelicots et l'a posé sur le gazon. Elle se parle à elle-même : je fais des bouquets. Il m'en faut quatre. Un pour papa, un pour maman, un pour René, un pour moi"

2/ Autre exemple :

Schneider p. 125 "Jeannot ramassait toutes sortes de fleurs, des fleurs de mille couleurs. Mais surtout des fleurs blanches, aux pétales épais et laineux. Des *edelweiss* ! Des *edelweiss* ! Il en voulait ! Il en voulait des brassées !"



Une brassée de feuilles.

1. Lucien, le petit Parisien est devenu un vrai campagnard: il aime à parcourir les champs, à écouter les oiseaux, à sentir les fleurs.

2. Aujourd'hui, jeudi, il a flâné le long des haies, et il a ramassé une grande brassée de feuilles. Il en a trouvé de toutes les couleurs, de toutes les formes, de toutes les grandeurs. Il a trouvé des feuilles vertes et des feuilles rouges, des feuilles qui piquent et des feuilles qui grattent, des feuilles plus larges qu'une main et des feuilles plus étroites qu'un petit doigt, des feuilles douces comme du velours et des feuilles dures comme du cuir, des feuilles raides comme une lame de fer et des feuilles souples comme un drapeau.

3. Demain, Lucien, apportera sa moisson à l'école, et il demandera au maître les noms des plantes qu'il ne connaît pas.



*Le Livre que
que j'aime
p. 43 - 2e L*

Cette ambition de l'exhaustivité révèle une inquiétude, une ANGOISSE.

Bouquet doré p. 77 - 2e L "J'ai construit un merveilleux navire. Regardez-le. Il part... Il a disparu... loin, très loin vers les pays inexplorés"

Le jeune héros est obsédé par ce qui échappe à ses yeux, par ce qui se cache. Car ce qui ne se voit pas représente la menace...

Macoco p. 20 "(papa) n'a pas vu le crocodile, tapi... papa ! papa ! le crocodile ! crie Macoco de la rive"

... car c'est le mal qui se fait en cachette.

Macoco p. 16 "Gobi file dans la case, en cachette il casse la noix de coco, il range les babouches de papa, il mange le mil de maman, il salit la natte de Ma-

coco, il la déchire" -

Mon Livre préféré p. 67 "Le chien a vu le vaurien venu de loin" (il se cachait)

Le loup (*Le Petit Monde des animaux* p. 30, *Mico* p. 52 - 2e L) se cache, ainsi que la mouche, le rat et la vipère que l'enfant essaie toujours de tuer (voir chapitre VII).

Mais la plupart du temps l'enfant va se rassurer, parce qu'il comprend fort bien que les êtres qui se dissimulent sont ceux qui, comme lui, ont peur. S'identifiant à ces petites bêtes inoffensives fuyant les regards, le petit personnage se met à éprouver pour elles une grande tendresse.



- . la souris, le raton (passim), souricette (dans *Luti*)
- . le hérisson (*Au long des jours*, *Luc et Caroline*, *Au jardin de la joie* etc.)
- . la caille
- . la tortue
- . le lézard
- . le lièvre, le lapin (*Schneider*, *Clair Matin* etc.)
- . le colimaçon (*Joyeux Départ*)
- . le coq (*Daniel et Valérie*)
- . le chevreuil (*Au long des jours*)

. Sans oublier l'inévitable écureuil (*Le Livre que j'aime*, *Schneider*, *Poucet*, *Belin*, *Aline et René*, *Patou et Véronique*, *Corinne*, *Jérôme et Frite*, *Au fil des mots* etc. Cet animal, mythique pour les manuels, a le privilège de cumuler deux caractéristiques essentielles :

la cueillette forcenée
et la dissimulation.

Le Livre que j'aime
p. 42 - 2e L "caché
sous la feuillée"

Belin p. 121 - 2e L

4. à la belle saison,
le petit écureuil
cueille une noisette ici,
un gland là,
une faine ailleurs ;
sa cueillette terminée,
il s'endort dans la feuillée.



Au long des jours p. 46, 47 - 2e L'Joli écureuil, réveille-toi de ton profond sommeil (...) cueille les glands et les noisettes, cache-les dans ton nid tapissé de feuilles. C'est ton travail d'automne"

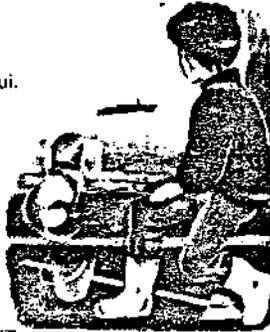
Bien sûr l'écureuil symbolise l'enfant des méthodes de lecture. Comment expliquer autrement aussi que *Poucet* le prenne comme fétiche (cf. le titre complet *Poucet et son ami*), que René décide de le dessiner (cf. *Clair Matin* p. 72 - 2e L), que la méthode moderne *Lectureuil* résonne encore en 1982 comme le nom de ce petit rongeur avec la queue en panache ? (cf. aussi en 1983 *Lecture en fête* p. 36 - 2e L).

Dans une sensation analogue à celle qu'il éprouve à l'écoute des contes où le plaisir et la peur se côtoient, le jeune personnage cherche refuge en se cachant dès que le lion rugit (*Belin* p. 45) ou telle la chatte de *Caroline et Bruno* qui savoure de voir sans être vue...

p. 46 "La chatte se cache dans un chêne et regarde" ... enfin sublime son angoisse avec le jeu de cache-cache que l'on retrouve dans presque tous les manuels.

bruno est à la fenêtre
de la villa.
le fidèle capi près de lui.

là-bas, sur l'écume.
le navire file et fume.
la fumée vole, vole,
et fuit.



Angoisse de la
DISPARITION

Mico p. 32



le navire a disparu
dans la brume.
la nuit est là.
bruno frissonne.



A la claire fontaine p. 43 "A la nuit, Simon lâcha le fil, le ballon monta, monta... Hélas ! il resta dans la lune, on ne revit plus"

Mon Livre préféré p. 67 "L'avion disparaît dans le lointain. On ne voit bientôt plus qu'un point, puis plus rien"

Le Petit Monde des animaux p. 29 - 2e L "Petit écureuil, je t'ai vu à mon réveil (...) puis tu as disparu"

Mico p. 36 "Capi grelotte, il détale ; il galope ; il a disparu"

Le monde fuit sous la main de l'enfant-attrapeur : la quête devient cauchemar. *En riant* met tout cela en scène jusqu'au délire.
p. 41 - 2e L

La gre nou ille et le pa pil lon

Toto a vu
une gre nou ille.
Il va l'a ttra per. Pouf!
Il tom be dans le rui sseau.
To to est mou illé.

Li li a vu un pa pil lon,
Li li bondit.
Pouf! Elle tom be
dans le fo ssé.

∴

La gre nou ille
a vu le pa pil lon.
Elle saute. Pouf!
sur une é pine.



1. *Le papillon.*
2. *La grenouille.*

Au fil des mots p. 13 = 3e L "Patapouf a voulu attraper le petit oiseau par surprise. Il l'a manqué"
 "Un lézard se repose sur le mur de la maison. Roger essaie de l'attraper, mais la petite bête rusée file dans un trou"

Bouquet doré exprime avec des accents mélancoliques ce sentiment que le cycle du temps, impitoyable, nous dépossède de nos belles choses du quotidien. On croit entendre la chanson de VILLON : "Mais où sont les neiges d'antan ?"

p. 62 "Où est l'été si plaisant qui revêt des plus belles couleurs bois et champs ?" 2e L
 p. 22 "Adieu marronniers verts, adieu matins fleuris ! (...) plus de pampres, plus de fleurs, plus d'oiseaux"
 p. 23 "Où sont mes belles fleurs ? Adieu jardins jolis !"
 p. 25 "la forêt est déserte"
 p. 33 "On ne voit plus Poucet cueillir les fleurs des champs, ni les feuilles des arbres. Il est parti, un jour d'automne, il n'est pas revenu. Les oiseaux ne sont plus ici. Rien ne chante, rien ne rit. Reviens, reviens, jolie Boucle d'Or"

Et puis l'inévitable arrive, le petit personnage insécurisé se met à perdre lui-même des objets...

Le Livre que j'aime p. 24 et 29 "Le dé de maman" "les sabots de papa"

Bouquet doré p. 32 "bouquet"

Boscher p. 21 et 43 "le fichu" "le canif" "la bretelle"

Je veux lire p. 15 "perle"

Au fil des mots p. 39 - 2e L "médaille"

Corinne, Jérôme et Frite p. 27 et 29 "le chat" "le nuage a perdu sa maman"

... jusqu'au summum de l'égarement où l'enfant se perd dans un monde qu'il n'est plus capable de saisir, symbolisé par la forêt.

Toujours ensemble p. 37 "Le petit renne égaré grelotte et glapit"

Schneider p. 121 "Le petit agneau, qui bêlait, bêlait, bêlait, perdu dans la grande forêt"

Au fil des mots p. 42 "Il court, il court et tout-à-coup, il est perdu(...) il crie : papa ! maman ! il écoute ... personne ! Le loup va-t-il venir ? (...)"

Ce sentiment de vide où l'enfant ne cueille plus rien, ne trouve plus de recours dans sa vue (cf. Yves qui "crie" et "écoute"), semble être la vengeance de la Nature, vexée de ces excursions

superficielles et creuses.¹

Alors cette réalité qui s'échappe, les auteurs de manuels vont décider de justement s'en échapper, de fuir la réalité qui fuit. Pointe ici un certain désespoir : "Vaineté des vanités, tout est vanité". Le vide des promenades s'exprime ouvertement jusqu'au dérisoire.

Mico p. 63 Le voyage en car qui emmène Milène et Bruno n'est absolument évoqué que par les préparatifs (19 lignes sur 19). A la p. 4 - 2e L qui constitue la suite, c'est l'arrivée "le car s'arrête" Ellipse ô combien révélatrice.

Nicole et Victor p. 25



La prome na de de Bé bé. — Le vent se calme, le temps se ra fa vo ra ble. Ni cole em mè ne Bé bé en pro me na de, s'a rrê te et tri co te sur le banc. Bé bé rit en re mu ant sa me no tte len te ment. U ne pen du le so nne le mo ment de re ve nir. Ni cole ren tre ra pi de ment et dit à Bé bé :
 < **Em bra sse ten dre ment no tre ma man.** > ²

1/ Autres exemples d'égarement :

Bouquet doré p. 31 "Ohé, ohé petit Poucet que j'aimais, n'es-tu pas perdu dans la forêt ?"

Rémi et Colette p. 41 "poule perdue"

Poucet p. 27 "poule partie dans la forêt"

Le Petit Monde des animaux p. 17 - 3e L "L'agnelet s'est égaré tout au fond de la forêt"

Caroline et Bruno p. 32 - 2e L "Bruno s'est perdu" "Yves se promène dans la forêt (...)"

2/ Autre exemple :

Corinne, Jérôme et Frite p. 7 - 2e L "Les enfants ! si vous le voulez, nous allons nous promener le long de la rivière !

Oui, oui tout de suite, répondent Corinne et Jérôme.

Alors, préparez-vous !... Nous partons dans deux secondes. Papa compte : une... dix, onze, douze secondes ! Mais vous n'êtes pas prêts ! Que faites-vous donc ? Allons ! vite nous partons"

(rien d'autre à la suite de ce texte ne nous précise le contenu de la promenade)

A travers la promenade de bébé, ce manuel démontre bien que le contenu de la promenade n'a aucune importance à la faveur de tous les actes et gestes accessoires. Caroline et Bruno, dans le manuel du même nom, accueillant un extra-terrestre, escamotent complètement le voyage intersidéral.

p. 78 "Où es-tu allé ? Quels pays as-tu visités ?"

p. 79 (...) Il raconte qu'il a vu l'Amérique, l'Afrique et l'Australie où il y a de drôles de bêtes qu'on appelle kangourous"



Le voyage
en brouette

« Tu t'as allé ? Où tu vas faire ces
bonnes vacances ? Les vacances sont importantes maintenant, il
faut être très heureux pendant les vacances, on ne peut pas
Je ferai moi-même le cheval et croyez-le, je veillerai sur vos
travaux »

2 Jacqueline sait que René est gentil et qu'il ne fera pas de
soin. Elle prend sa fille Zizou et l'installe avec tout dans la
brouette. Nicole fait de même avec Claudine. En comme les deux
voyageuses ne veulent pas voyager seules. Zouk, le gros ours en
peluche, les accompagnera

3 René empoigne les brancards et tout joyeux il part. Miro
s'est déjà élançé en aboyant. Derrière des mains s'agrippent, des
baisers sont envoyés, des moushons flottent....



Enfin *Le Livre que j'aime*

p. 45 - 2e L caricature le
rythe du voyage en un "vo-
yage en brouette" pour pou-
pées et ours en peluche.

En proie à un doute épis-
témologique, l'enfant-visi-
teur égaré même dans son pe-
tit monde, mené par le hasard,
comptant les fleurettes et les
blancs moutons, sans le moindre
recul l'enfant se perdant dans
le détail, le secondaire, l'és-
sentiel, se transforme en

"carabe doré (qui) se promène
sur le dos de Mico (le chien)
et visite sa grosse tête"

Ce n'est que dans cette détresse d'ailleurs que les héros retrouvent leur perception sensorielle ("le petit renard égaré grelotte et glapit" ; "Yves écoute" et "crie"), la plupart du temps en effet ils ne sont que des yeux ambulants. Si le choix des mots est sous le règne du son, par contre le domaine du sens de l'énoncé subit le monopole de la vision comme dans le système scolaire, c'est bien connu. A tel point que René dessinant un bonhomme lui oublie les oreilles (cf. *Aline et René* p. 47) (voir photocopie page suivante).



René dessine

1. René essaye de dessiner un
2. bonhomme. Il fait un petit
3. rond pour la tête, un grand
4. rond pour le tronc, deux
5. traits pour les bras, deux
6. traits pour les jambes. René
7. est très content de lui.
8. Maintenant, il met tous les doigts sans se tromper :
9. le pouce, l'index, le majeur, l'annulaire et l'auriculaire.
10. Puis il complète la tête ; il place le nez, la bouche
11. et les yeux ; il n'oublie ni les cheveux, ni les cils,
12. ni les sourcils. Il s'arrête et suce son crayon. N'a-t-il
13. rien oublié ? Il ne voit pas. Et vous ?

Ce texte extrait du *Petit Monde des animaux* p. 35 est bien représentatif de ces histoires où il n'est question que de regarder, de voir, de se cacher, de disparaître. (mots soulignés par nous)

Le lecteur étant comme soulé de tous ces regards qui s'entrecroisent, les auteurs tentent constamment de le ramener à la vue saine et claire.

En riant p. 9 "lili a vu le rat" p. 10 "papa a vu toto" p. 12 "René a vu le nid. As-tu vu le nid ?" "René a vu



la chatte grise et le lézard

1 — kissi, la petite chatte grise, a quitté la grosse mère chatte et la cuisine. elle s'amuse dans le pré, à côté du carré de légumes. elle regarde denise et thérèse qui ramassent des cerises.

2 — le petit lézard gris sort alors de la brique du mur cachée par les roses. il n'a pas vu kissi, la petite chatte grise qui s'amuse dans le pré.

3 — kissi a vu le lézard gris sur la brique du mur. elle se glisse petit à petit. elle ne lui fera pas la plus petite morsure. elle n'abusera pas de sa force. elle s'amusera du lézard gris avec ses pattes, elle ne sortira pas ses griffes.

4 — kissi se glisse petit à petit. elle arrive à côté de la brique du mur. mais le petit lézard a vu kissi. très rusé, il ne remue pas, il est sur ses gardes.

5 — kissi, la petite chatte grise, se précipite. trop tard. le petit lézard gris a disparu dans la brique du mur, il ne sera pas pris.

6 — la petite chatte grise a frappé de la patte les roses qui cachent la brique du mur. elle a été piquée par les épines. kissi ne s'amusera plus avec les petits lézards gris.

la petite chatte grise a quitté la grosse chatte.

la lune. As-tu la lune ?" p. 25 "René va à la cave. Il a vu un rat" p. 28 "Le rat a vu la cabane de Titi (...) As-tu vu la cabane ? As-tu vu le rat ? Titi n'a pas vu le rat"

Mon Premier Livre de français : "a vu" jusqu'à huit fois dans la même page (p. 27).

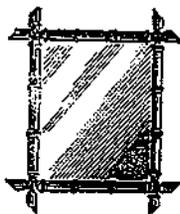
On n'arrête pas de se voir mutuellement de mille manières : de la réciprocité au narcissisme.

Le Petit Monde des animaux p. 17 "La vipère a vu le bébé à côté de l'âne. Vite elle lève la tête. L'âne a vu la vipère, vite il lève la patte"

Toujours ensemble p. 38 "As-tu vu le lézard au regard de topaze qui te fixe ?"

Au jardin de la joie p. 29 - 2e L "Je vois ton regard qui brille" p. 13 - 2e L "Minouchon dort sur un mur. Mais on voit son regard briller comme deux fils d'or"

Au fil des mots p. 13 - 3e L "Yves s'amuse à regarder la rivière qui coule sous le pont. Il voit son visage dans l'eau comme sur une photo"



glace

La Lecture immédiate
p. 113



Nicole et Victor
p. 34

1/ Autres exemples :

En riant p. 41 - 2e L "Toto a vu une grenouille (...) Lili a vu un papillon (...) La grenouille a vu le papillon (...)"

Tinou et Nanou p. 43 "Là, pépé a vu un petit rat. Le petit rat a vu pépé"

Chantepages p. 19 "Qui a vu Natacha ? As-tu vu Yves dans le square ? (...) Tu as vu Natacha ? (...) Natacha ! Natacha ! As-tu vu Yves qui fait du toboggan dans le square ?"

Nicole et Victor p. 34 "Nicole se voit dans le miroir"

Au long des jours p. 61 - 2e L "Regardons-nous dans la glace"

René et Monette p. 26 "La fontaine est un miroir ; René se mire dans la claire fontaine"

Patou et Véronique p. 8 - 2e L "Un bouleau se mire dans l'eau du bassin"

Aline et René p. 23 - 2e L "Après du château coule un joli ruisseau. Le roseau frêle et la libellule transparente s'y mirent"

Et le summum : Marie regarde son propre regard ! et en cachette, ce qui est encore plus délicieux.

Toujours ensemble p. 78 "Marie admire en cachette son regard couleur de noisette"

Nous nous prenons à sourire quand ce petit jeu atteint involontairement le gag.

Boscher p. 35 "Victor a vu le facteur" p. 37 "Le facteur a vu l'écureuil"

Si l'on vous précise ce qu'a vu l'écureuil, ce sera bientôt : l'homme qui a vu l'homme qui a vu l'homme qui a vu l'ours !

Poucet donne dans le syllogisme p. 55

(titre) "Poucet a vu le kèpi du garde dans la barque"
(texte) "Le garde a un kèpi (...) La barque est sur la mare. Poucet a vu la barque"

Dans *Clair Matin* p. 85 - 2e L, pour passer le temps pendant que son père pêche, René se livre à la démarche expérimentale que n'aurait pas reniée Claude Bernard.

§ 2 (...) il "cherche" (...)
§ 3 (...) il "observe" (...)
§ 4 (...) "René trouve" (...)

Univers pourtant épais de certitudes, figé dans son existence sans apparences voici que le petit monde des manuels dans certaines pages bascule dans le BAROQUE :

. dialectique de l'apparition/disparition. Dès qu'ils ont été "vus", les animaux disparaissent. Il en est de même pour les objets (navire, carrosse dans *Bouquet doré*, *Mico*), avion (*Mon Livre préféré*). Les parties de cache-cache des enfants traduisent cette dialectique jusqu'à la lassitude. Quelle méthode n'évoque pas ce jeu, qui devient encore plus marqué visuellement avec Colin Maillard (*Clair Matin* p. 74 - 2e L) ? Bien sûr la nuit, moment de la grande disparition générale et de l'apparition des étoiles et de la lune, fascine les personnages (cf. *Poucet* p. 59, *Bonjour* p. 88 à 90 etc.) surtout que la lune elle-même joue à "cache-cache avec un nuage" (*Clair Matin* p. 28)

. dialectique de l'être et du paraître : le déguisement. Les héros prennent plaisir à se masquer, à se travestir (bal

costumé, carnaval ou simple jeu)¹

Le déguisement, ajouté à l'imitation de l'adulte (jeu de la marchande, du jardinier, du menuisier etc. voir chapitre VII 2 (1)) révèle l'aspiration totale de l'enfant à conquérir l'être de l'adulte à travers la prise de son apparence. Paradoxe et tragique ambition, quand on sait que c'est l'enfant qui détient l'être alors que l'adulte l'a perdu sous les couches et les couches d'apparences. Voie sans issue... Alors pour affirmer son existence, l'enfant va quêter le regard des autres : il en a besoin pour vivre. De là ces témoins inactifs multiples, apparemment inutiles.

En riant p. 38 "Toto et Lili valsent, Titi regarde"

Le Livre que j'aime p. 13 "La libellule vole. Miro a vu la libellule"

Daniel et Valérie p. 25 "La chèvre lève la tête et bêle. Elle a vu Daniel sur le vélo"

Pré fleuri p. 7 "La libellule joue avec les pâquerettes et les touffes d'herbe. D'un oeil amusé l'héronnelle, suit toutes les évolutions de la petite espiègle"²

1/ Scènes de déguisement : *En riant* p. 40 ; *René et Monette* p. 39 ; *René et Maria* p. 47, p. 60 - 2e L ; *Toujours ensemble* p. 72 ; *Rémi et Colette* p. 39, p. 51 ; *Clair Matin* p. 14, p. 75 ; *Je veux lire* p. 8 - 2e L ; *Tinou et Nanou* p. 22 - 2e L ; *Patou et Véronique* p. 37 ; *Chantepages* p. 40 ; *Lecture en fête* p. 4 - 2e L.

2/ Autres exemples :

Mon Livre préféré p. 35 "Gustave nage vite. La vague le porte sur la plage. Sa mère le regarde du rivage"
p. 39 "Le jury a examiné les élèves les plus zélés"

Nicole et Victor p. 31 "Paul a voulu, avec une gaule de saule, abattre une pomme dans le pré de Victor, Médor l'a vu et accourt"

Le Petit Monde des animaux p. 18 "Le petit rat a vu mère tortue. Elle tire la tête et mord une pomme"

Au Long des jours p. 62 - 2e L (Le poisson rouge) "Il nous regarde fixement de ses yeux ronds. Mais nous voit-il ?"

Toujours ensemble p. 38 "As-tu vu le lézard au regard de topaze qui te fixe ?" p. 40 "Regarde, papa : voilà des routes (...)"

Caroline et Bruno p. 16 "Lulu arrive. Lulu est un joli petit lapin (...)" L'âne a vu le petit lapin" p. 38 "Oh, regarde Caroline, un parachute qui plane au-dessus du lac"

Il semble que toute scène ne peut être considérée comme véridique, si elle n'est pas authentifiée par une espèce d'imprimatur : "x a vu".

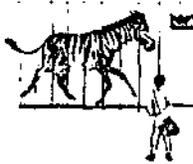
Tous ces appels (vers l'être de l'adulte, vers le regard de l'autre) s'expliquent par la sensation diffuse éprouvée par le petit personnage d'être PRISONNIER de la VISION du MONDE et de la tricherie dont font preuve les auteurs de manuels qui feignent de lui montrer le réel alors qu'ils l'enferment en fait dans sa propre vision infantile. Patou et Véronique réagissent de manière strictement analogue face aux images de bêtes que Félix et l'ami Bruno en réelle visite au zoo.

les bêtes du zoo

Mico p. 44



bruno et l'ami félix
se promènent dans le zoo.
bruno admire le zèbre agile :
il galope dans le clos.
le zébu lève les cornes, et rêve.



félix cajole une gazelle timide
et lui offre un biscuit.
la girafe a vu le biscuit.
par-dessus les barres,
elle passe la tête
et réclame sa part.

le petit fox jappe
près de la cage d'un renard.
zoé, la tortue, est très occupée :
elle dévore une énorme salade.
« tu vas être malade »,
lui dit bruno.



Patou et Véronique p. 46



2. si tu es sage, véronique,
tu iras au zoo avec papa.
véronique sera très sage !

24 les bêtes du zoo

1. assis sur le canapé,
patou regardé un livre d'images
avec véronique.

« as-tu vu la girafe,
et le tigre dans sa cage ?
et le zèbre qui galope ?
et le zébu avec sa bosse ?
et la gazelle
qui est près de la rivière ?

Le contenu des excursions est de façon systématique rigoureusement identique à celui des livres d'images. Que ce soit le livre d'images de Georges (*Je veux lire* p. 66 - 2e L) ou celui de Bruno (*Caroline et Bruno* p. 22, 24) il présente les animaux dans les mêmes termes, les mêmes positions que celui des comptes-rendus de visites de zoo.

Je veux lire p. 66 - 2e L "Georges a été bien classé. Grand-mère pour le récompenser, lui a donné un livre d'images : bêtes domestiques et bêtes sauvages. Georges peut rester des heures assis dans un fauteuil à feuilleter son livre. Les bêtes sont si bien dessinées qu'elles semblent exister"

Il en va également ainsi du cinéma (images mobiles cette fois) qui se cantonnera au documentaire animalier.

Aline et René p. 55 - 2e L "Au cinéma il a vu les pays où vivent les phoques et les pays où vivent les tigres"

Clair Matin p. 94 - 2e L "Guy et Philippe regardent avec attention un film sur les animaux sauvages. Voici ceux des pays froids : l'ours blanc, le morse, le phoque. Voici ceux des pays chauds : éléphant, lion, python, caïman, comme ils sont tous effrayants !"

Au fil des mots p. 40 - 2e L



Béatrice et ses parents sont allés ce soir au cinéma.
 Quelle fête pour la petite fille !
 Papa prend les billets et toute la famille s'installe dans des fauteuils.
 L'écran s'allume et devient très brillant. On voit d'abord
 des animaux qui vivent dans les grandes forêts d'Afrique :
 des éléphants, des gorilles, des serpents, des papillons géants.
 Béatrice a un peu peur. Mais ensuite elle s'amuse beaucoup
 avec un dessin animé : Donald, le canard, s'est pris le bec
 dans un griffage et il a beau crier, personne ne l'entend.
 A l'entracte, Béatrice mange un esquimau à la vanille
 et au chocolat.
 Puis c'est le grand film. Mais celui-ci est trop long pour Béatrice.
 Elle s'endort et papa doit la porter dans la voiture.
 C'est maman qui la déshabille et la met dans son lit.
 Béatrice a tout juste la force d'embrasser sa maman, sans oublier
 sa poupée, puis elle ferme les yeux en pensant à Donald.

On évolue donc en pleine confusion entre réalité et représentation iconique de la réalité :

Nicole et Victor p. 52 § 3 "Tourne la page, regarde l'image, vois-tu l'automobile dans le garage ?" (image)
 § 6 "Dans le garage, Victor regarde Georges, le garagiste habile (...)" (réalité)

Cette équivalence caricaturale est profonde car elle réside dans le principe même des méthodes : à travers le manuel faire comme si on transportait l'élève dans la réalité...

Le Petit Monde des animaux préface "Promenons l'enfant dans son petit monde des animaux, parmi les bêtes dont il s'est fait des personnages familiers ou fabuleux"

... alors qu'il s'agit d'un UNIVERS de SIGNES ICONIQUES répondant en miroir à l'univers des signes linguistiques.

A la différence de *Macoco* qui "comme Ulysse¹ a fait un beau

1/ Comment ne pas penser à DU BELLAY ?

Toujours ensemble p. 95 "Quand j'aurai beaucoup voyagé, je reviendrai voir mes paysages préférés : ceux du pays où je suis né"

voyage", les personnages des méthodes ultérieures (à partir des années 60) *ne voyagent plus* : ils ont la possibilité de se maintenir dans leur monde de tous les jours grâce à leurs livres d'images qui imitent parfaitement ce qu'ils auraient eu l'occasion de rencontrer en voyageant. L'appréhension du vaste monde, grâce au livre, peut se dérouler à partir du petit monde.

Toujours ensemble p. 91 "Pascal aime collectionner les timbres, c'est une distraction qui lui donne la sensation de faire le tour du monde"

Nous commençons cette rubrique (l'enfant, les mots et les choses) par l'évocation du parallélisme entre le livre et le voyage ; la boucle est désormais bouclée : la confusion est entière... Mais nous pensions que c'était le livre, remplaçant le voyage, qui se mettait à en imiter les tours et les détours. En fait nous assistons bien maintenant à la révélation de l'inverse : l'excursion, la visite, copie le parcours des yeux sur les petites vignettes des albums et des catalogues.

Aussi les enfants ne bénéficient-ils pas du "vrai réel" : le réel n'existe dans les manuels qu'à travers sa déformation par les images pour enfants. Les auteurs mettent un écran infantilisant tissé de clichés, entre le regard de l'élève et les choses qu'ils prétendent lui montrer.

En riant préface " Il faut aux enfants des histoires de bêtes (...) des moutons mignons"

Le monde environnant où l'enfant se promène est présenté dans la même schématisation que les images. C'est encore par des images que l'enfant sera initié à l'ailleurs (qui ne se définit lui aussi qu'à travers des images stéréotypées). La réalité des méthodes est constituée d'images, et d'images d'images. L'enfant est confiné dans un univers clos, en miroirs. Au lieu de lui ouvrir les fenêtres, les auteurs de manuels le mènent dans un labyrinthe de glaces réfléchissantes. L'excursion de l'enfant-voyeur prend l'allure tragique de la marche à tâtons de l'aveugle, jusqu'au degré zéro de la promenade : l'immobilité au plus

fort de l'égarement.

Nicole et Victor p. 58 "Le malheureux aveugle ne voit ni le feu, ni les meubles, il demeure immobile au milieu de la chambre. Nicole veut le faire asseoir et lui donne une canne neuve"

D'habitude constamment heureux... au moment fugitif où il se sent victime du grand enfermement, le personnage de manuels s'assimile au "petit yak" souffrant d'avoir été "placé dans un parc clôturé", qui laisse poindre sa tristesse, par le refus du regard.

Le Petit Monde des animaux p. 43 "Le petit yak est très triste au zoo (...) il ne regarde pas les myosotis"



Les Belles Images p. 55

③ DONNER LE MONDE À L'ENFANT

L'acte de *donner* prend toute son importance car l'enfant, considéré par définition comme celui qui reçoit de l'adulte, témoigne à la fois de la relation familiale et de la conception sous-jacente de la pédagogie.

Au centre de la diffusion des choses se trouve la mère : par tradition celle qui dans le quotidien pourvoit à tout.

. A l'alimentation (manger et boire)

Macoco p. 10 "Maman a fini (de piler le mil). Elle donne à Macoco une mangue. Elle donne à Gobi une banane mûre (...) Donne-moi aussi à boire, dit Sambo (le père) j'ai soif. Voici une noix de coco"

. A l'habillement

Je veux lire p. 29 "Maman a offert à Cécile une robe, une robe de Paris, qui est ornée de fine broderie"

. Aux soins

Mon Livre préféré p. 29 "Sa bonne mère lui donne des remèdes"

Corinne, Jérôme et Frite p. 13 "Jérôme est enrhumé, son nez coule, maman lui a donné trois mouchoirs en papier"

Quand le père concurrence la mère en matière de nourriture, celui-ci matérialise l'apport extérieur alors que la maman exprime la production interne à la maison.

Clair Matin "Maman a donné un baba, un beau baba doré avec beaucoup de crème" (...) (recette maternelle)
"Papa a donné des pêches mûres et des poires sucrées" (cueillette du jardin)

Caroline et Bruno p. 7 - 2e L (en l'absence du père dans la méthode, le fils s'acquitte de la même mission)
"Bruno donne à ses amis des poires et des abricots"

Soyons honnête, il nous arrive une ou deux fois de surprendre papa en train de faire la cuisine, notamment dans *Mico* p. 22 pendant que "maman tricote et répare la culotte de Mico", mais

le lecteur est spolié de toute autre explication, si tant est qu'il en faille une...

En l'absence de la mère ou quand la méthode (cf. *Caroline et Bruno*) considère les parents comme des entités lointaines éclipsées au profit des petits protagonistes (la fille et le garçon), c'est la fille bien entendu en tant que digne héritière qui perpétue la tradition.

Nicole et Victor p. 11 "Nini donne la panade à Dédé puis la salade à papa"
p. 17 "Nini donne à bébé une bonne banane et du baba"
Mon Livre préféré p. 21 "Aline donne le bol de panade à Annie"

Caroline et Bruno p. 22 "Caroline donne de la dinde à Bruno, Caroline donne de la salade à Lulu" p. 43 "Caroline fait du café pour Cosmos"

Toujours dans la logique relevée plus haut, la femme chargée de la satisfaction des besoins élémentaires ou alimentaires (à peine la différence de deux voyelles) circonscrit le domaine de l'enfant dans l'utilitaire et la quotidienneté alors que l'homme fait entrer l'exceptionnel :

Clair Matin p. 68 - 2e L "Maman donne un cadeau utile : une ceinture à boucle d'or sur un chandail de laine bleue. Papa a donné à René une boîte de peinture avec vingt godets, deux pinceaux, l'un très mince, l'autre très gros"

Je veux lire p. 29 "Maman a offert à Cécile une robe"
p. 23 "Papa a donné un chien à Cécile"

Poucet préface "Sa maman, comme beaucoup de mamans, s'occupait de la maison (...)
Poucet aimait surtout un jeune écureuil que son papa avait trouvé tout petit (...)"

Dans le don extraordinaire le père se voit ponctuellement relayé par la tante, l'oncle, le parvain, les grands-parents en visite à la maison.

Nicole et Victor p. 32 "Grand-mère offre à Nicole le beau manteau (et voilà ! pour la fille encore un vêtement !) et à Victor le plus grand bateau"
p. 42 "La tante Juliette a donné une jolie poupée avec une jupe jaune et un manteau brun (vêtements... toujours des vêtements !...) L'oncle Jean a justement apporté une armoire et un lit tout blanc pour la poupée"

Les oncles semblent avoir une prédilection pour le mobilier.

Le Livre que j'aime p. 17 - 2e L "Le cadeau de l'oncle Paul. Nicole a une belle poupée et elle l'aime beaucoup (...) Il faut un berceau à ton enfant, a dit l'oncle Paul (...) Aujourd'hui le berceau est arrivé et Claudine est la plus sage de toutes les poupées"

Patou et Véronique p. 58 "La visite de tante Micheline. Parfois la tante de Patou et de Véronique passe le dimanche avec les petits. Elle apporte toujours une surprise : elle offre à Patou une écharpe, à Véronique des gants qu'elle a tricotés"

Un jour enfin, pour casser le rituel du don de vêtements, tante Micheline leur apporte un chat.

Sortant de la relation duelle (parent - enfant), le don s'élargit très souvent face au groupe et prend ainsi ses lettres de noblesse en devenant DISTRIBUTION : n'oublions pas qu'elle représente la diffusion sacrée : de la multiplication des pains dans *L'Evangile* aux connaissances que l'enseignement dispense en classe.

Au jardin de la joie p. 2 - 2e L "Qui veut du pain ?
Vous en voulez ?
Des pains chauds et dorés,
des pains longs,
des pains ronds ?
Qui veut du pain ?"

Au fil des mots p. 40 - 2e L "La maîtresse distribue des blocs. Les élèves les placent sur les tables"

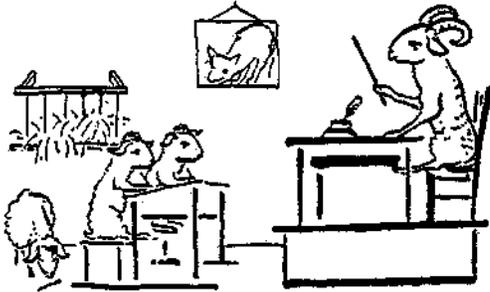
Le phénomène distributionnel qui se manifeste à la fois de manière latente par des institutions sociales, ponctuelle par la fête éminemment distributive (Noël), s'enracine dans le quotidien comme un plaisir que les enfants veulent renouveler.

a) l'institution scolaire nous traduit bien sa propension à distribuer

voir photocopie page suivante



En riant p. 45 - 2e L



A l'école des agneaux

Le maître est un bélier
à grandes cornes.
Agnelet travaille bien.
Blanchet se tient bien
et travaille mieux encore.
Seul, Patapon ne fait rien.
Il a perdu son crayon.
Agnelet aura du foin.
Blanchet aura du sain foin.
Patapon n'aura rien.
Ce sera bien fait.

b) En plus de l'école, deux autres institutions sont évoquées de nombreuses fois parce qu'elles ont pour vocation de distribuer.

. l'épicerie, et en général le commerce.
Les enfants d' *En riant* p. 29 et 30 qui jouent aux métiers savent bien que le magasin est le temple où l'on donne.

"Lili va chez René, le charcutier
- donnez-moi un kilo de jambon (...)
Lili va trouver Toto qui est épicier.



- donnez-moi une livre de poivre (...)
- Enfin Lili va chez Jojo, le boulanger.
- donnez-moi un pain de quatre livres (...)

. Le courrier

Brave facteur, personnage indispensable des moments heureux, il apparaît régulièrement (*Boscher* p. 35, *Mon Livre préféré* p. 59, *Mico* p. 24 - 2e L, *Au long des jours* p. 25 etc.) symbole de la distribution mais aussi de la communication avec l'extérieur.

c) Le retour de voyage

Le Livre que j'aime p. 47 "Maman est revenue de Paris avec de belles surprises dans sa valise : René a eu une cravate grise, Jacqueline un gros livre de musique et bébé un petit nègre frisé"

Macao p. 88, 89 "Arrivée au village. (...) Puis, dans la case, c'est la distribution des cadeaux et des souvenirs... Pour toi maman, ce magnifique collier annamite et ce bracelet ciselé ; pour toi papa, cette grosse bouteille de rhum des Antilles !... Pour toi cousine Fatou, cette statuette indienne, pour toi cousin Dialo, cet album de photographie..."

d) La cérémonie distributive par excellence : Noël

Domí Lira 10e leçon
voir ci-contre.
cf. *Tinou et Nanou* p. 69 etc.

e) Grisés par l'acte de distribution les personnages (parents et enfants) s'y livrent dans la vie de tous les jours comme pour le plaisir.

Je veux lire p. 49 "Papa dit à Georges : je porte mes bagages, tu portes tes bagages, Gilberte porte ses bagages"

Au jardin de la joie p. 9 - 2e L "Une feuille de chou pour Janot. Une poignée de grain pour Cocodé. Une souris grise pour Minouche ; une soucoupe de lait pour Minouchon ; un peu de sucre pour Tontaine. Et pour qui le gâteau en croûte ?
- Pour nous ! pour nous !



le père Noël distribue les joujoux.
nicole a une poupée, rémi a un vélo,
rené a un mécano.

la petite marie a un poupon joufflu.
maman a une jolie robe, papa
a un gros livre, grand-mère a des
bonbons.

s'écrient Rémi et Nicole"¹

C'est là que nous retrouvons la mère, se transformant en fée, magique dispensatrice.



Les Belles Images

p. 26

Domí lira 10e leçon "La fée donne de la pâtée à Lolie, à Roco le coq et à Fano, l'âne. Floflo arrive à midi. Il dîne avec la fée. La fée donne du rôti, de la salade, de la tarte et du café"²

A l'instar de la tradition en matière de pédagogie la direction verticale du don (de l'adulte vers l'enfant) prédomine sans commune mesure sur la direction horizontale : les échanges inter-élèves. Pourtant avec l'exercice de la distribution, au delà de l'apprentissage du classement, les petits personnages s'initient à l'Egalité par le partage équitable.

Toujours ensemble p. 57 "Lundi Marie a apporté trente et un bonbons à l'école : un pour chacun"

Aux fil des mots p. 11 - 3e L "Pour Pâques, Yves a reçu une cloche en chocolat. Il la partage avec des ca-

1/ Autres exemples :

Aline et René p. 25 "Je fais des bouquets, il m'en faut quatre : un pour papa, un pour maman, un pour René, un pour moi"

Belin p. 141 - 2e L "Pour faire plaisir à mami, je cueille des glaïeuls. Pour faire plaisir à papi, je cueille des oeillets"

Belin p. 27 *Tinou et Nanou* p. 22 - 2e L vêtements pour se déguiser *Rémi et Colette* p. 17 - 2e L *Lecture en fête* p. 74

2/ Autres fées :

Schneider p. 133 "Pendant qu'une fée, à pas feutrés, distribuait aux invités, de grosses pastilles de chocolat"

Corinne, Jérôme et Frite p. 25 "Corinne rêve qu'une fée lui donne une belle poupée"

Le Livre que j'aime p. 33 "Elle fera un bon café à René. René dira : merci, petite fée"

marades"¹

Il reste à mettre en oeuvre la Fraternité, par le don aux autres, à son semblable. Dans les anciennes méthodes le don aux camarades est assez rare, ou alors il reste à sens unique, sans négociation, comme un automatisme du coeur évoqué au futur donc considéré seulement comme probable.

En riant p. 40 - 2e L "Moumoute a bon coeur. Elle en donnera à sa soeur"

Le Petit Monde des animaux p. 40 "Elle offrira à ses amis des figues sèches, des abricots et du malaga"

Il faut attendre les méthodes postérieures à 1965 pour qu'on parle de prêt, d'échanges, autrement dit de relations inter-enfants dans les deux sens. *Macoco* p. 48 et 78 avait déjà montré l'exemple en 1957 mais dans des circonstances exceptionnelles et solennelles puisqu'il s'agissait d'échanges en quelque sorte "culturels" entre deux enfants de civilisations différentes.

p. 78 (petit indien d'Amazonie) "Je lui ai donné une provision de bonbons et il m'a donné des tresses de coton qu'on appelle des waipou"

Patou et Véronique p. 44 "Véronique regarde l'image : elle est triste, elle ne va pas à l'école, elle n'a pas d'image. Je te la donne, va ! dit Patou."

1/ Autres exemples :

Poucet "Poucet a donné une partie de sa banane à l'écureuil"

Belin p. 103 "Ils partagent leurs friandises"

Tinou et Nanou p. 64 "Elle partage sa pomme avec Régine"

p. 19 - 2e L "Naman a partagé la bûche, elle a donné une part à chacun"

2/ Autres exemples :

Je veux lire p. 55 - 2e L Gilberte et Cécile échangent gentiment leurs jouets"

Belin p. 103 "Ils ont bon coeur(...) ils prêtent leurs affaires"

Caroline et Bruno p. 12 "Bruno donne le mimosa à Caroline" p. 33 Caroline donne le nid à Bruno"

Au fil des mots p. 7 - 2e L "Béatrice est une bonne camarade, elle prête ses livres à Hélène" p. 12 - 2e L "Pour sa fête, Yves a reçu un jouet. C'est une voiture, il la prête à Béatrice" p. 31 - 3e L "Je n'ai pas mon livre, prête-moi le tien, dit Yves à son voisin de banc"

Véronique n'est plus triste"

Corinne, Jérôme et Frite p. 49 "Si tu veux, je te prête mon pistolet et tu me prêtes ton fouet"

Ah ! cette générosité acquise par les méthodes au fil des ans. Qu'ils ont du mérite ces petits personnages, d'autant plus que l'échange à parité se révèle bien difficile par nature.

Au fil des mots p. 2 - 3e L "Béatrice dit à Yves :
Si je donne ma trompette, tu me donnes tes bonbons ?
- Non, répond Yves, je voudrais le ballon de Nicole
- Moi, dit Nicole, je te donne mon ballon si Roger me donne son livre
- J'aime bien les contes, répond Roger, je ne te donne pas mon livre
- Oh ! là, là ! dit Béatrice, comme c'est compliqué !"

Le nec plus ultra de la maîtrise de son égoïsme par l'enfant, le don sans conditions, le don à fonds perdu : la charité... charité tant vantée mais charité si ambiguë...

Nicole et Victor p. 34 Le la voir. - Au la voir, une la van di è re froi te, brosse et sa vonne draps et nappes. Le bat teur frap pe, l'eau mous se sur le drap lourd. La ri vi è re froi de fris so nne. La pau vre fem me trema ble. Nico le va voir si Ma man n'a pas enco re une tasse de ca fé pour la bra ve la van di è re.



Combien la condescendance connotée par l'adjectif "brave" occulte la valeur de la générosité de Nicole.

Toujours ensemble p. 66 "Ecoute la souris qui ronge. Donnons-lui un peu de pain et de fromage"

Curieuse cette commisération pour la gent animale réputée nuisible et tuée d'habitude sans pitié par Victor (*Nicole et Victor*), par Luc (*Luc et Caroline*) etc.

Au fil des mots p. 30 - 3e L entre don et humiliation. cf. *Schneider* p. 9 dessin ci-contre.

"Ce n'est pas un bohémien, répond maman, mais un pauvre homme qui



chante pour avoir quelques sous(...) Une petite assiette est posée par terre ; elle ne contient rien. Heureusement, quelques personnes viennent jeter des pièces de monnaie. Moi aussi, je pourrais donner quelque chose, s'écrie Yves"

De tous ces gestes charitables celui que nous préférons sans conteste, c'est la bonne et franche hospitalité de *Caroline et Bruno*, sans réticence, même vis-à-vis de l'être qui d'habitude fait peur (le loup). A travers ces quelques lignes, on croirait entendre Georges BRASSENS nous interpréter sa "chanson de l'Auvergnat".

Caroline et Bruno p. 29 "Il fait nuit. On frappe à la porte (...) C'est un vieux loup peureux. Il a une vareuse et un feutre sur la tête. Ma voiture a un pneu crevé et je ne peux pas la réparer : il fait trop froid, dit le loup. Le vieux loup s'assoit près du feu. Son pelage fume. Caroline lui donne une tasse de lait. Le vieux loup sourit, Caroline et Bruno sont heureux"

Si les héros des méthodes acquièrent peu à peu l'échange, l'intercommunication avec leurs semblables, ils restent assez embarrassés pour le don-retour en direction de ces envahissants donateurs que sont les adultes-parents. Que peuvent-ils bien donc donner qui ait quelque valeur, en proportion de ce qu'ils ne cessent de recevoir ?

a) D'abord, effet boomerang, l'enfant renvoie ce qui lui est donné.

Luc et Caroline p. 32 "Maman donne à Luc une pomme mûre"

Mon Premier Livre de français p. 21 "Lolo a une pomme mûre, il la donne à sa bonne mère"

b) Après ce degré zéro du don, vient le don-dressage.

En regardant les images p. 13 "Papa a dit : Dédé, donne une pipe ! Dédé donne une pipe à papa"

Nicole et Victor p. 13 "Nini donne à papa sa pipe et une allumette"

p. 55 "Papa était arrivé. Victor lui donnait son journal et sa paire de pantoufles"

c) Gradation dans la qualité : l'enfant essaie d'offrir à ses parents ce qu'il ressent comme un des propres attributs de ceux-ci. Et ce faisant, il se limite à leur redonner pour le

leur confirmer leur insigne de père et de mère.

Nicole et Victor p. 35

*Recueil les uns de nos livres, amis le pouce
offrit un papa à papa et un oui à maman*

Belin p. 57 "Quel cadeau choisir pour maman ? (...) achetons un joli pot à eau"

Je veux lire p. 32 "La fête de maman (...) Georges, le frère de Gilberte, offre une petite table"

Corinne, Jérôme et Frite p. 25 "Maman est fière du foulard que Jérôme lui a offert"

d) Velléité de solution : le don par l'enfant de son corps ou ce qu'il considère toujours comme équivalent de la réalité, l'image... de son corps.

Mon Livre préféré p. 61 "Le baiser de Madeleine paye maman de toutes ses peines"

Rémi et Colette p. 57 - 2e L "Le rire de Cigalon paie chacun de ses peines"

Belin p. 33 "Donne la main à madame Line et un doux baiser à papa"

Le Livre que j'aime p. 15 - 2e L "Nous te souhaitons une bonne fête, maman chérie, disent-ils ensemble. Et le petit Jean tend l'enveloppe à sa maman: Oh ! la bonne surprise ! C'est votre portrait mes enfants. Comme vous êtes gentils ! et que je suis heureuse ! Merci, mes enfants"

e) Et puis à force de jardins, de promenades dans les prairies, les petits personnages vont avoir l'illumination de la solution des solutions : le don du bouquet de fleurs. Il constitue le meilleur cadeau aux parents car il matérialise la preuve que les enfants savent cueillir et mémoriser les mots, les grouper en phrases et les "donner" à un interlocuteur (c'est



1/ Selon M.M. DAVY *Initiation à la symbolique romane* Paris Flammarion collection "Champs" 1977, le vase signifie en effet la mère. (p. 225)

à-dire lire)

Méthode François p. 36 - 2e L "Elles rapportent pour leur maman un superbe bouquet de roses"

René et Maria p. 70 - 2e L "Maria dispose tout en un joli bouquet. Vite ils iront l'offrir à leur maman"

Rémi et Colette p. 9 - 2e L "Puis elles font un bouquet de primevères. Nous l'offrirons à ta maman, dit Monique. Colette est ravie"

Par le geste du bouquet l'enfant témoigne de multiples fois à travers les diverses méthodes qu'il est sorti de son état de réceptacle pour devenir lui-même, grâce à la maîtrise de la lecture, un véritable donneur : de lettres, de sons et de sens.

Le don démultiplié et mythifié, grâce à *Tinou et Nanou* p. 39, figure de manière tangible la passation de l'intercommunication.



mémé donne une tasse à maman.
pépé donne sa pipe à pato.
tinou donne une tasse à nanou.
aïné donne son vélo à simone.

1/ Autres exemples :

Nicole et Victor p. 59 "Victor, ta soeur Nicole a bon coeur, elle offre des fleurs à maman"

Mico p. 34 "Bruno a pris des tulipes et Milène de jolies anémones. Je te les offre, maman, dit Bruno. Je te les donne, petite mère, dit Milène"

Clair Matin p. 66 - 2e L "Coupons les fleurs parfumées, nous les porterons à maman"

Je veux lire p. 32 "Pour la fête de maman, Gilberte offre des tulipes"

Aline et René p. 45 "Aline offrira une belle azalée à sa maman"

Corinne, Jérôme et Frite p. 57 - 2e L "Mais avant de rentrer il faut cueillir un gros bouquet de fleurs pour faire plaisir à maman"

Au fil des mots p. 21, 23, 24, 29, 34 "Béatrice donne un bouquet de lilas à sa maman"

Lecture en fête p. 70 "Je connais un jardin merveilleux, dit-elle à sa maman en lui offrant la fleur"

Dans cette logique, ce n'est pas un hasard si le jour de la visite de "Monsieur l'inspecteur" l'instituteur a choisi "une leçon sur les fleurs". Sur un tel sujet dynamisant la parole de l'enfant, la séquence pédagogique ne pouvait que réussir !

Mon Livre préféré p. 51 "Notre instituteur a reçu à neuf heures la visite de Monsieur l'inspecteur. Celui-ci a écouté une leçon sur les fleurs. Les enfants ont répondu de leur mieux. L'instituteur était heureux"

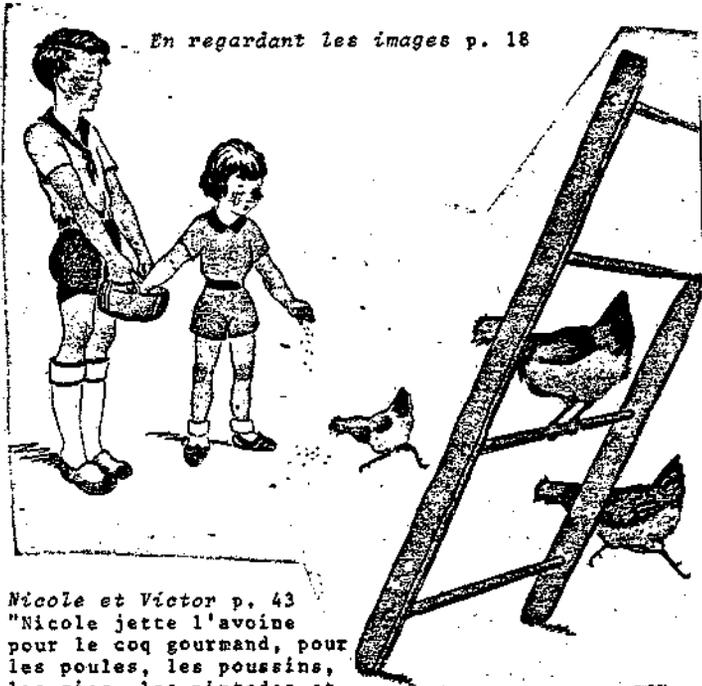


Mais à travers la relation essentielle mère-enfant l'acte de donner se traduit de manière privilégiée par celui de NOURRIR, l'action de recevoir par celle de MANGER. Rien dans le petit monde familial ne saurait mieux exprimer la transmission-assimilation des connaissances scolaires.

La maman ou son substitut la fille, quelquefois le papa, sont sans cesse en train d'approvisionner les enfants, de leur préparer quelque petit déjeuner, quelque goûter, quelque dîner. Dans toutes les méthodes - il serait fastidieux de le relever - on s'étend sur les repas, on passe en détail les divers mets cuisinés par maman.

Rémi et Colette p. 37 " La mère de Nicole prépare le repas ; elle fait du macaroni à la tomate, un canard rôti, une tarte et de la crème pralinée"

Cette relation alimentaire dont ils profitent, les enfants aspirent à la prendre à leur compte, à en devenir - ne serait-ce que pour quelques instants - l'agent : d'où leur enthousiasme à nourrir les animaux.



Nicole et Victor p. 43
 "Nicole jette l'avoine pour le coq gourmand, pour les poules, les poussins, les oies, les pintades et les canards. Alors Nicole met de l'eau dans le bassin et porte le trèfle et les navets aux lapins. Enfin elle donne du mouron à ses petits serins jaunes"

Luti p. 71 "Sébastien pose son panier et s'assied au bord du chemin. Il offre ses plus belles cerises aux oiseaux gourmands"

Plaisir de procéder eux-mêmes à l'acte vital, plaisir de ne plus être eux-mêmes dans la situation du poussin qui reçoit sa pitance ; plaisir qui rejoint également celui de distribuer.

1/ Autres exemples :

Je veux lire p. 30 - 2e L "Ce jour-là, Gilberte dit à grand-mère : aujourd'hui je voudrais servir le repas de tes animaux"

Patou et Véronique p. 38 - 2e L "Véronique est enchantée(...) Véronique jette du grain et les tourterelles se posent près d'elle"

Poucet p. 39 "Poucet distribue du blé à la poule"
 Conscient de créer à sa façon une chaîne alimentaire, (la mère nourrit l'enfant qui nourrit les animaux) le petit personnage devient sensible à celles qu'il observe dans le monde qui l'entoure.

Au jardin de La joie p. 28 - 2a L "Tu goûtes le jus sucré. Gare au piège petite guêpe, gare à l'araignée qui te guette"
 p. 32 - 2e L "Le colimaçon dévora toutes les laitues. Escargot goulou, escargot gourmand, gare à Cocodé (la poule)"

Le Petit Monde des animaux p. 45 "Toute la nuit, dame souris s'est régalfée du lourd blé mûr et parfumé (...)
 Au petit jour le gros matou l'a trouvée et l'a croquée"

Considérons maintenant de plus près le rapport de l'enfant à la nourriture qu'il reçoit. Il est peu banal, monstrueux même : le petit personnage des méthodes ne mange pas, il DEVORE, il engloutit.

Toujours ensemble p. 32 "Pascal n'est pas poli, il a mis sur sa culotte le jus du rôti et avalé déjà six petits pâtés"

Je veux Lire p. 37 "Cécile dévore d'abord l'escalope avec le macaroni puis picore dans le plat de carottes. Pour finir, des abricots sucrés : Cécile vide le plat et même le bocal"

Corinne, Jérôme et Frite p. 11 "En un instant, le gros gâteau que maman et Corinne ont préparé est dévoré, il ne reste que quelques miettes pour Frite, arrivée trop tard"²

1/ Autre exemple :

Toujours ensemble p. 26 "Cornes dressées, l'escargot de Pascal s'efforce d'attraper la poignée d'herbe couverte de rosée que Pascal a préparée (...) mais toc ! d'un coup sec de son bec une poule affamée l'a gobé"

2/ Autres exemples :

En riant p. 21 "Pené a dévoré le pâté"

Daniel et Valérie p. 61 "Daniel s'assoit sur un tronc et dévore une poire et trois noix"

Mon Livre préféré p. 31 "Valérie dévore le rôti doré"

Belin p. 104 - 2e L "(...) et les enfants dévorent à pleines dents"

p. 51 "Jérôme n'arrête pas de manger, papa dit qu'il dévore"

La plupart du temps, les auteurs de manuels n'emploient pas le verbe neutre de "manger", préférant celui d'"avaler" qui assimile l'alimentation à une déglutition forcenée.

Nicole et Victor p. 20 "Victor avale une tartine et un bol de café"

Je veux lire p. 35 "Gilbert avale sa salade et son rosbif"

Les adjectifs utilisés renforcent l'impression de fringale perpétuelle des héros.

Mon Livre préféré "Bébé dîne, il est affamé"

Corinne, Jérôme et Frite p. 3 - 2e L "Ce grand garçon est gourmand. Tous les jours, en allant à l'école, il s'arrête devant la vitrine du marchand de pâtisseries"
+ p. 35 "Jérôme a très faim"

L'éternel appétit des petits personnages qui ne savent pas s'arrêter provoque une remarquable et constante boulimie, qui confine même à la folie du goinfre.

Nicole et Victor p. 40 "Gaston, gourmand, prend quatre²

1/ Autres exemples :

Toujours ensemble p. 30 "Papa sera affamé quand il arrivera"

Macoco p. 55 "Quand papa Sambo rentre à la case, le soir, il a faim, il a soif..."

Mico p. 30 - 2e L "Bruno a toujours faim"

Tinou et Nanou p. 41 - 2e L "Je suis gourmand, j'aime la bombe glacée"

2/ Autres exemples :

Macoco p. 32 "Nanono sera très malade si elle mange encore de la galette au miel"

Schneider p. 90 "Des tartellettes je suis fou"

Caroline et Bruno p. 45 - 2e L "Bruno est malade, il a avalé tout le pot de miel"

Belin p. 67 - 2e L "Nicolas grogne : il n'a pas gagné le cochon en pain d'épice (...) Nicolas devient fou de rage ! déjà il trépigne"

Corinne, Jérôme et Frite p. 19 - 2e L "En mangeant de la confiture Corinne s'est cassé une dent. C'est bizarre tout-de-même"

Au fil des mots p. 31 "Pauvre Béatrice elle a mangé une tartine et elle s'est mordu la lèvre"

gros bonbons, les met ensemble sur sa langue ; il n'attend pas qu'ils fondent, il ne les croque pas, il avale tout, il s'étrangle, il crie"

Tinou et Nanou p. 12 - 2e L



« qui veut m'aider ? demande maman.

— moi! moi! dit tinou.

— moi! moi! dit nanou.

— nous allons faire un gros,
un gros gâteau!

— qui veut lécher le saladier?

— moi! moi! crie tinou; il tire déjà

une longue langue. »

Luc et Caroline p. 36 "Luc est gâté : il dévore les pâtisseries. Si tu te gaves, dit maman, tu seras malade"

Droguée en état de manque, Nicole en proie au mirage s'adresse comme à un futur rôti à son amie la poule qui la regarde horrifiée.

Au jardin de la joie p. 15 - 2e L "Cocodé, je saurai te chercher et t'attraper et te plumer et te rôtir et te découper et me régaler"

Et la démente va jusqu'au cannibalisme !

Schneider p. 78 "Le gros Jeannot est attrapé. Quel bon rôti cela ferait"

Comment l'enfant ne serait-il pas glouton dans un monde uniquement constitué de voraces ? Observons en effet la manière dont sont décrits les animaux peuplant le petit monde des méthodes.

Bouquet doré p. 80 "Il n'y a pas d'ogres plus voraces que les canards"

Mico p. 44 "Zoé, la tortue, est très occupée : elle dévore une énorme salade. Tu vas être malade, lui dit Bruno"

p. 28 - 2e L "Les poissons affamés arrivent de tous côtés"

Au long des jours p. 46 "Le caneton est vorace, il avale vite"

L'escargot est "goulu" (*Au jardin de la joie* p. 32- 2e L), la tortue est "vorace" (*Au long des jours* p. 46). On ne rencontre ici-bas que des ventres "affamés" (le chat, le daim *Belin* p. 73 et 133, le chien *Poucet* p. 32, les fauves *Au fil des mots* p. 35 - 2e L). Quel animal n'est pas qualifié de "gourmand" ?

La guêpe *Au jardin de la joie, Clair Matin* p. 25

Les oiseaux *Luti* p. 71, les poules *Mico* p. 4 - 2e L

Le chien *Clair Matin* p. 82

Le veau *Je veux lire* p. 30 - 2e L

etc. etc... même le chameau dont la sobriété est légendaire se met à avoir soif *La Clé des mots* p. 35

Tous mangent à toute vitesse (le dindon *Clair Matin* p. 25

Le chat qui dans *Belin* p. 95 "boit à grandes lampées" va jusqu'à s'"enfoncer la tête dans le pot de lait", par avidité, par rage d'avaler ! voir photocopie page suivante.

Dans cet univers de GOINFRERIE, où l'on aspire visiblement à engloutir toutes les choses du monde, quatre êtres seulement tranchent par leur attitude, vertigineux contraste.

. L'âne qui, selon *Biron* "est sobre" p. 28

. Le bœuf dont la lente manducation ne laisse pas d'impressionner le garçon du *Petit Monde des animaux* p. 5 - 2e L.

1/ Autres exemples :

En riant p. 23 (chat) "Titi a dévoré le rat" p. 24 "Titi a dévoré la tête du coq"

Nicole et Victor p. 43 "Le coq gourmand"

Mon Livre préféré p. 65 "D'un œil gourmand, le renard convoite les raisins verreils de la treille"

Toujours ensemble p. 70 "Mais toc ! d'un coup sec de son bec une poule affamée l'a gobé"

Au jardin de la joie p. 36 "Janot (lapin) s'évade de sa cage. Il se régale de légumes. Il goûte à tout" p. 28 - 2e L "Petite guêpe gourmande (...) tu goûtes le jus sucré goulûment, tu vas te gaver"

Le Petit Monde des animaux p. 46 (le hérisson) "Il remarque tout-à-coup un hanneton. Il l'a vite avalé"

"Je leur donne du trèfle parfumé. Ils le mâchent peu à peu"

. La mère, bien sûr, divinité intouchable, jamais décrite en termes de précipitation ni de gloutonnerie.

. et le père, même s'il lui arrive d'être affamé en rentrant du travail,

se distingue jusqu'à l'agacement par sa lenteur pour sortir de table !

Ah ! ce papa qui n'en finit pas de "finir son café" *Le Petit Monde des animaux* p. 19, *Domì lira* 10e leçon, *Je veux lira* p. 12.

ti ti et le pot au lait

ti ti en fon ce sa tète dans le pot au lait.

oh! co mme c'est bon! mais ti ti ne peut plus retirer sa tète.

il fait : mi a ou! mi a ou! une souris s'amuse et crie : qu'il est laid! ti ti cul bu te la chai se et le balai.

pau vre ti ti!



mi a ou



En riant
p. 32 - 2e L



Les petits personnages ont sans conteste PLAISIR à manger, c'est le sentiment qui se dégage à l'emploi multiple de "se régale".

Les Belles Images p. 20



Mon Livre préféré p.35
"Je me régale avec le
gigot"

Toujours ensemble p. 35
"Quel régal !"

etc. jusqu'à Lecture en
fête p. 45 "Au moment où
elle se régalaît avec une
pêche"

Grâce à la copieuse et débordante entremise de maman ou à leur initiative (quand il s'agit de "dînette"), les héros de manuels "s'éclatent" dans des "grandes BOUFFES" mémorables : goûters, fêtes, anniversaires. Tout apparaît comme grossi à la loupe, dans des cérémonies gourmandes pantagruéliques.

Macoco p. 14 "Pour la fête du village, maman a préparé un gros, gros gâteau !"

Aline et René p. 21 "une énorme tarte"
p. 51 "On mord avec appétit dans les grandes tartines que la fermière sort d'un immense panier"

Les voyages, les excursions semblent ne plus valoir que comme prétexte à pique-nique : non plus manger pour voyager, mais voyager pour manger.

Joyeux Départ p. 42 - 2e L "Nous irons là-bas dans la montagne (...) Papa porte un gros sac alpin, un sac plein de bonnes choses (...) Rémi se plaint, il a faim, très faim"

1/ Autres exemples :

Le Petit Monde des animaux p. 15 - 2e L "Il s'est payé un repas formidable"

Schneider p. 103 "Ah ! mes amis, quel bon goûter"

Clair Matin p. 68 "Un énorme gâteau fourré"

Corinne, Jérôme et Frite p. 11 "Le gros gâteau"

Tinou et Nanou p. 12 - 2e L ; Crocus leçon 4 - 3e L

2/ Autres exemples :

Je veux lire p. 70 - 2e L "Départ en classe de neige. Hugues essaya la place pour voir le paysage, posa son sac dans le filet et ouvrit son paquet. Que de choses il trouva : bonbons, gâteaux, nougats, pipe en sucre à tuyau de chocolat"

Tinou et Nanou p. 15 - 2e L "Au Mont St Michel. Il est midi nous allons manger ici, dit papa. Pas de pomme, décide Nanou, j'aime les oeufs et le chocolat ! Pour moi, un gros boeuf comme pour les chevaliers du Mont, dit Tinou"

Nous sommes en droit de nous interroger : quelle sera donc la limite à ce sempiternel engloutissement ? Nous pensons l'avoir trouvée dans la MALADIE. En effet, elle constitue un véritable drame parce qu'elle est envisagée uniquement en fonction de l'interruption du monde alimentaire habituel qu'elle constitue cruellement. Aucun petit malade n'est évoqué sans qu'on ne se désole sur le fait qu'il ne puisse plus manger ou sans qu'on n'évoque son régime de diète.

Je veux lire p. 61 "Cécile est malade, elle ne mange rien"
p. 12 - 2e L "Guita est malade (...) il a mal au ventre ; il n'a pas faim. Ainsi ce matin il n'a rien mangé"



Mon Livre préféré p. 35
"Georges garde le lit. Il a mal à la gorge. Il a le visage fatigué et pâle. Le régime du petit malade est sévère : du potage, de la purée légère, les légumes, de la gelée de pommes, des figues"

Mais si nous y regardons de plus près, nous nous apercevons que les prétendus régimes redeviennent festin : la bonne chère se métamorphose en remède même pour requinquer celui qui souffrait d'excès de nourriture.

Je veux lire p. 22 - 2e L "Elle suit un régime, ne mange pas de pain, mais du foie, du rognon, du chocolat et du citron"

Le Petit Monde des animaux p. 21 "Simone a été malade. Elle a vomi, elle est palotte. Elle n'ira pas à l'école samedi. Sa mère lui fera cuire une sole, Simone se réglera"

Et cela recommencera... La maladie, plutôt qu'une limite, représente une manière de pause qui contribue à relancer la machine de plus belle : spirale de la nourriture. Et voici qu'elle devient une curieuse potion de guérisseuse.

Toujours ensemble p. 16 "Mais il a été malade : maman, donne-lui des dattes dorées"

Poucet p. 48 "Poucet a mal à la gorge, maman lui donne une dragée"

Patou et Véronique p. 16 "Voici des bonbons pour adoucir la gorge"

Le Livre que j'aime p. 37 "Bébé a très mal mais maman lui donnera quelques figues et le bobo sera guéri"

Je veux lire p. 12 - 2e L "Et surtout qu'il avale chaque matin à jeun, trois grains de perlinpinpin dans une timbale de vin"

A travers le passage par la maladie-engorgement...

Méthode François p. 26 - 2e L "Mais la poupée a la migraine. Elle a trop mangé, dit Claudine"

En riant p. 21 "René a dévoré le pâté... René a été malade"

Je veux lire p. 25 "Il a bu trop de limonade. L'après-midi il a mal dormi, il a vomé, il a été malade"

Caroline et Bruno p. 45 - 2e L "Bruno est malade : il a avalé tout le pot de miel"

... va se révéler l'AMBIGUÏTE de cette alimentation débridée. Si elle confère aux petits personnages un plaisir extrême, elle n'en demeure pas moins, avec la complicité de la mère, une impérieuse obligation. Au cas où par hasard il traîne, l'enfant est pressé de manger.

Au long des jours p. 29 "Mange vite ton potage, Dominique"

Schneider p. 60 "Avale vite mon petit René (...) si tu n'avales pas, tu n'iras pas à la fête"

La mère est complètement obnubilée par son rôle nourricier : elle s'émerveille béatement devant le "bon appétit" des enfants (*Belin* p. 119), se désole l'unique fois où l'un d'entre eux "ne reprend pas de purée" (*Au fil des mots* p. 40). Le comble de l'aveuglement est atteint quand deux mères de famille se rencontrent sur le trottoir pour se lamenter de ces chers petits qui souffrent d'un manque d'appétit !

Schneider p. 79 "Maman parle avec d'autres mamans.
- Mon petit garçon n'a pas d'appétit
- Mon petit Jeannot aussi
- Une tartine trempée dans du café, c'est très bon.
Il n'en veut pas. C'est non ! non ! non !"

Cette crispation de l'enfant traduit un début de prise de conscience qu'à travers l'alimentation familiale il aliène sa

LIBERTE. Après avoir évoqué l'Egalité, la Fraternité, il nous restait le troisième élément de la trilogie française. Lors des repas en famille l'enfant éprouve la sensation subséquente de l'embrigadement.

Schneider p. 139 "Prends ta fourchette pour manger. Tends ton assiette à ta maman. Noue ta serviette autour de ton cou. Apprends à déjeuner proprement"

Et voici que la fable du "loup et du chien" (LA FONTAINE *Fables* I 5) se met à trotter dans la tête de notre héros. Dans la situation du chien "gras" et "poli"...

La Méthode bleue p. 21 "Michèle attache le joli caniche à sa petite niche puis tire de sa poche du chocolat"

... mais "attaché", l'enfant se prend à lorgner avec insistance du côté des aventuriers, des marginaux, des laissés pour compte de la société (voir chapitre VII), tel le loup qui "n'a que les os et la peau" mais "court où il veut". Pour fuir la mère, on écoute l'appel de la mer !

Toujours ensemble p. 46 "Etre toujours là, c'est tout de même lassant, dit Marie. On a envie de temps en temps de partir à l'aventure, dans le vent, sur un grand navire blanc"

Après l'évocation de toutes ces "occupations de bouche" (comme il existe des "métiers de bouche") nous concluons, en dégagant les liens fondamentaux que nous croyons voir se tisser entre le mode d'alimentation décrit et la conception de la pédagogie qu'il exprime manifestement. Les auteurs de manuels ne nous contrediront pas, eux qui dans leur préface, ratiocinent sur



l'ingestion de leur méthode.

En riant préface "Ces histoires comiques ne sont là que pour rendre moins indigestes les éléments à étudier"

La Méthode rose préface "Ces mots, l'enfant les avale allègrement, avec une facilité surprenante"

Tinou et Nanou préface "Tinou et Nanou, qui ont l'appétit de la lecture"

1) Si nous considérons ces activités dévoratrices au premier degré, nous sommes loin de pouvoir affirmer qu'elles représentent une *hygiène alimentaire* : il n'y est en effet question que d'"avaler" en deux temps trois mouvements. Où est la nécessaire lenteur pour mâcher les aliments ? Ces méthodes qui sont pourtant si sourcilleuses en matière de morale (voir chapitre VI), que vantent-elles une pareille éducation par la boulimie ?

De plus les menus ne correspondent pas toujours aux règles de la diététique infantine.

Mon Livre préféré p. 21 "René a dîné d'une bonne panade, d'une banane et d'un baba"

Que de "baba", de "pâtés", de "tartes" ! Par contre la viande reste indéterminée : "rôti". Les légumes apparaissent très peu, sinon pas du tout, sauf les "petits pois", la "tomate" et les "radis". Les fruits se limitent à l'éternelle "pomme", sauf les fruits secs évoqués fréquemment : "figues", "dattes".

La méthode *Schneider* p. 98 nous démontre combien la diététique ne correspond pas aux préoccupations des auteurs. Quel

1/ Autres exemples

Mon Livre préféré préface "Phrases ou très courts récits qui feront la joie de nos petits écoliers, les mettront en appétit"

Le Livre que j'aime préface "La vitesse avec laquelle l'élève déchiffre et avale les pages"

Boscher p. 3 "La méthode *Boscher* prodigue tous les aliments nécessaires à l'esprit et au coeur du jeune enfant"

Au jardin de la joie préface "Certes, il arrivera encore qu'au cours du récit se présentera tel ou tel mot hors progression : l'enfant l'avalerait allègrement"

menu outrageusement carné pour un simple repas d'enfant le soir !

"As-tu mangé du pigeonneau
et du rôti de veau bien chaud ?
As-tu bu un grand verre d'eau ?
Oui. Alors plus un mot
et file au dodo"

Un autre menu fort déséquilibré pour le gros René :

En riant p. 37 - 2e L "Lili sert des crevettes, une omelette, des côtelettes, des croquettes de pommes de terre et des tartelettes. Le gros René se régale"

Il faut attendre la dernière méthode en date *Lecture en fête* (1983) pour entrevoir enfin une initiation à l'hygiène alimentaire à travers quelques pages de manuel p. 21 : mise en évidence des risques amenés par l'excès de sucreries et avantage pour la santé des dents de la consommation des produits laitiers, fruits et légumes. En ce qui concerne l'alimentation des animaux, c'est également *Lecture en fête* qui nous précise ce qu'on peut entendre par régime alimentaire d'un hérisson (p. 20 - 2eL) ou d'un cochon d'Inde (p. 56 - 2e L), prémisses à une initiation aux distinctions biologiques entre herbivores, carnivores, etc. Auparavant il s'impose de reconnaître que nourrir les bêtes restait une activité floue et anecdotique : on saisissait vaguement qu'il leur était donné de "la pâtée", "des grains", de "la salade" etc. mais sans précision rigoureuse et comme si quelquefois il s'agissait d'expérience fortuite : par exemple, de la viande donnée à la tortue *Au long des jours* p. 43.

2) Mais cette conception de l'enfant comme une bouche sans cesse à nourrir doit également se lire au deuxième degré. Il s'agit bien d'une *pédagogie de l'absorption*.

Enseigner la lecture à l'élève consiste à lui faire englober à coups de répétitions des lettres, des sons, des mots, des phrases: une tête bien pleine. On ne se préoccupe guère de l'assimilation, de la structuration, de la mise en système. Cette digestion est occultée au profit de la seule ingestion.

Or "l'accès de la langue écrite doit (...) être envisagé comme l'installation d'une structure qui se met en

place à un moment donné et non comme l'effet accumulé d'acquisitions élémentaires devant toutes être enseignées" Ministère de l'Education Nationale *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école* actes du colloque de Paris 13-14 juin 1979 Paris CNDP brochure 2051 1979.

Les petits personnages sont des avaleurs de la bouche, comme ils le sont par les yeux : ouvrir grand les yeux, comme tirer la langue et saliver, sont leurs réflexes favoris. Les schémas phrastiques traduisent à grands traits cette analogie de l'ingurgitation par deux types d'orifices, car à la série des "a vu" correspond fidèlement les expressions en "a bu".

La Clé des mots p. 19 "Rémi a bu de la limonade"
 p. 21 "Nicole a bu du cacao"
 p. 22 "Rémi a bu du café"
 p. 29 "Le marin a bu une carafe de vin"
 p. 31 "Bébé a bu son biberon"

La propension aux "panades", "purées", "compotes" et autres bouillies figure la tendance pédagogique d'adapter la langue à l'enfant. Souvenons-nous des excès lexicaux du type "lolo", "toutou", "mimi". La syntaxe nous révélera également des surprises émanant de ce point de vue. Nous retrouvons là le même travers que pour la sensation visuelle, la tendance à rendre l'enfant prisonnier d'un régime soi-disant adapté à lui mais qui l'enferme dans une langue écrite infantile constituant en fait une indéniable régression linguistique.

3) Enfin, qui n'éprouvera pas la tentation de rapprocher cette frénésie d'engloutir le plus rapidement possible, à l'obsession pédagogique traditionnelle au CP : parcourir la méthode au pas de course, vite "avalier" les mécanismes abstraits de lecture, pour que les enfants "sachent lire" à Pâques ou même à Noël ! cf. le titre d'une méthode *La Lecture immédiate*, pourquoi pas instantanée ?

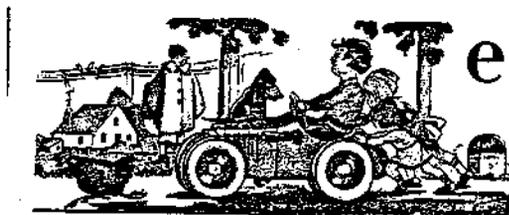
Nicole et Victor préface de la nouvelle édition "Ce livret de lecture a fait ses preuves. Il permet en quatre ou cinq mois d'amener l'enfant non seulement à syllaber, mais à lire vraiment et avec intérêt"

Nous avons l'impression que les auteurs à travers ces pages boulimiques disent indirectement aux enfants, en pure négation

du rôle de la maternelle et du CEI :

"Vous êtes entrés au CP. Les choses sérieuses ont commencé, vous avez tout à apprendre. Il y a du pain sur la planche. Rattrapons le temps perdu. Cela va être douloureux : plus nous irons vite mieux cela vaudra. Avalez ... si vous ne savez pas pourquoi, vous le saurez plus tard"

Les Belles Images p. 8, 9, 44, 108





CHAPITRE V

SYNTAXE ET TEXTE

Une langue sans pouvoir formateur. Un texte sans pouvoir informateur. Conceptions de la langue, fonctions du langage.

V 1 Une LANGUE sans POUVOIR FORMATEUR.
--

La syntaxe est victime à la fois du pouvoir accordé à l'apprentissage du mécanisme de décodage/encodage et du privilège que détient la référence aux dépens de la structure linguistique (voir chapitre IV 3). S'il est facile de concevoir que ce deuxième principe favorise le nom aux dépens du reste des catégories, le premier principe bride encore plus l'éclosion syntaxique puisqu'il consiste à définir la simplicité par le mot isolé et la complexité par la phrase et encore bien plus par le texte. Du fait que l'important est de déchiffrer des mots-prétextes, il est logique de commencer par un mot, deux, puis trois ou quatre vaguement reliés et ainsi de suite.

En riant p. 3 "toto" p. 4 "toto a ri" p. 8 "toto va vite" p. 10 "toto a la pipe"

Cette perspective ancestrale, liée à une conception d'un mécanisme phonographique préalable au lire, met en cause, nous le savons aujourd'hui, la définition d'un apprentissage s'appuyant dès le début sur un véritable acte de lire. Même si nous n'en faisons pas l'objet de cette thèse, nous saisissons combien le

le traitement de la syntaxe est tributaire de cette conception de départ de la lecture. Pour l'heure nous nous proposons d'étudier les fâcheuses conséquences de l'ancien système.

① UNE SYNTAXE SIMPLÈTE

La logique de la simplification, étudiée dans notre partie vocabulaire qui adapte la morphologie du mot à la progression d'acquisition des syllabes (cf. la profusion des "toto", "li-li", "toutou" ; cf. l'élimination d'"hélicoptère" au profit de "bolide" etc.) se transfère placidement à la phrase. Celle-ci est moins conçue comme un agencement hiérarchisé de mots que comme un vague continuum progressant par simple adjonction. Il s'en suit une prédilection

. pour les verbes "creux", simples liants entre deux noms. Les verbes sémantiquement neutres, tels "a", "va", "est", "a vu", "a bu" sont employés à profusion dans les méthodes de facture très ancienne : *Mon Premier Livre de français, Biron, En riant, En regardant les images, Nicole et Victor...*

En riant p. 9 et 10 "toto a vu la pipe" "titi a vu le rat"

. pour les énumérations (voir chapitre IV 3 ② l'excursion) qui permettent la juxtaposition de mots dans le cadre lâche d'une phrase.

Mon Livre préféré p. 53 "Dimanche matin maman a acheté à la charcuterie de la choucroute, des anchois, des cornichons, de la viande hachée et des tranches de jambon"

. pour la structure GN1 + V (+ GN2) aux dépens des groupes prépositionnels ou des subordinées. L'absence des mots de liaison oblige à une rudimentaire parataxe dont l'enfant est censé deviner le lien logique : est-ce réellement plus simple que de le lui rendre explicite ?

En riant p. 10
 "toto a la pipe
 lili va rire
 papa a vu toto
 toto retire la pipe"

p. 19
 "toto a vomé
 il a été au dodo
 papa a vu toto
 toto a été puni
 papa a puni toto"

... d'autant plus que quelquefois on arrive à s'y perdre pour peu qu'on veuille raisonner :

Au long des jours p. 8
 "Eric joue avec son camarade Denis
 Gilles aime son camarade Eric
 Denis joue avec Gilles
 Joue avec Eric, Dominique"

Question-dévinette au lecteur adulte : en définitive, quels enfants jouent avec Eric ?

Analysons maintenant les conséquences de cette PARALYSIE générale de la syntaxe.

a) *Paralysie de l'axe paradigmatique.*

Le principe du fonctionnement paradigmatique de la structure syntaxique implique que chaque mot et groupe de mots, isolé du reste de la phrase, corresponde à un choix opéré par le locuteur parmi tous les choix possibles dans le cadre d'une catégorie grammaticale. En fait cette liberté n'est pas entière puisqu'on ne peut pas mettre n'importe quel nom devant n'importe quel verbe, au risque du cas-limite que constitue le "cadavre exquis" des surréalistes.

Si l'apprentissage de la langue consiste bien à aider l'enfant aux commutations paradigmatiques, nous nous étonnons que les phrases des manuels se cantonnent, nettement pour les plus anciens, mais encore dans les manuels plus récents, dans une double restriction de ce phénomène génératif de la langue.

Première restriction :

établir un lien référentiel entre le nom et l'adjectif, entre le nom et le verbe.

Ainsi les exemples tournent-ils autour du nom ou plutôt de l'objet ou animal référés par le nom, en se limitant à adjoindre une qualité ou une activité considérées comme consubstantielles.

En riant p. 24 "le coq doré"

Mon Premier Livre de français p. 56 "voici une oie blanche, voilà un corbeau noir. Voici un moineau gris, voilà une poule jaune"

Biron p. 31 "la pomme mûre" p. 32 "une pomme verte" "un ami fidèle"

En riant p. 16 - 2e L "le petit lapin broute"

Nicole et Victor p. 12 - 2e L "le moulin tourne" passim "la lune luit" "l'âne rue"

Le Petit Monde des animaux p. 11 "la dorade nage"

Mon Premier Livre de français p. 50 "la prune a un noyau"

Nous assistons au phénomène d'étiquetage de la réalité qui se continue par la précision de quelques attributs conventionnels. On commence la progression déictique par "un âne", puis "il y a un âne" ou "il voit un âne" puis "un âne têtue" enfin "un âne têtue rue". Le verbe n'exprime aucun acte saisi sur le vif, il indique une capacité intrinsèque : un âne, par définition, c'est fait pour ruer.

Deuxième restriction :

le lien phonique auquel les auteurs s'obligent comme à un tic engendre lui aussi la répétition à travers les manuels, d'énoncés conditionnés dont on ne se sort pas.

Mon Premier Livre de français p. 55 "l'âne est gros, gras et gris"

parce qu'on étudie aujourd'hui les sons "gr".

Nicole et Victor p. 28 "le gros, gras, gris Minet"

Mon Livre préféré p. 15 "le fût fuit"

De la même manière nous trouvons toujours : "la petite pipe", "la jolie jupe", "la poule rousse", "la gentille petite fille s'habille" etc.

Ces deux phénomènes produisent inmanquablement des pseudo-phrases dans la mesure où ceux-ci atténuent l'effet syntaxique de la rencontre fondamentale pour l'énonciation entre l'aire sémantique d'un groupe nominal et celle d'un groupe verbal.

Cette façon de procéder engendre également une gluante stéréotypie... "l'âne têtue" "la pie bavarde" "la pilule amère" "pa-

pa lit et maman coud" *Belin*; "un homme pêche sous un chêne" *Daniel et Valérie*. En fait la stéréotypie est voulue au service de la facilitation du déchiffrement. Afin de ne pas distraire les enfants des règles du décodage, les manuels s'arrangent pour inscrire au maximum le sémantisme dans la convention, sans heurt, sans nuance, sans surprise. L'élève va donc "lire" ce qu'il sait déjà car ces bribes de phrases ne sont pas chargées de lui fournir une information. Nous allons le vérifier encore avec le b)

b) *Paralyse de l'axe syntagmatique.*

Pour ne pas charger l'énoncé de trop de sémantisme, les auteurs de manuels entreprennent au départ des méthodes l'asphyxie de deux phénomènes syntagmatiques :

. le GN2 est considéré comme facultatif, négligeable, au profit du verbe traité en absolu. Exemples très fréquents du type suivant :

Luc et Caroline p. 1 "Caroline joue"

Je veux lire p. 9 "Gilbert a lu. Gilbert lit. Cécile lira"

Ainsi la syntaxe ne peut-elle jouer son rôle de sélecteur de sème en contexte, abandonnant les verbes à un sens générique qui confère une impression de vague.

. les circonstances sont éliminées ou réduites au minimum, spoliant la compréhension d'indications attendues.

Mon Livre préféré p. 11 "Lili a lu. Lili a pâli"

Corinne, Jérôme et Frite p. 13 "Papa rit. Corinne a ri. Jérôme rira"

Cette exploitation timorée des possibilités de l'axe syntagmatique, notamment dans le premier livret des méthodes, par la vision approximative et schématique qu'elle apporte, semble décontenancer le petit personnage dont les gestes ont l'air de battre dans le vide, sans but, sans rendement. A l'imprécision de l'objet des circonstances s'ajoute le choix de verbes sémantiquement creux : "passer" "suivre" "arriver"

Daniel et Valérie p. 7 "Bobé trotte dans la ferme"

- p. 21 "Valérie passe dans le pré avec papa"
 "Bobé passe dans le pré et suit la chèvre"
 p. 25 "Sur un petit vélo, il suit l'allée de lilas
 qui va à la rivière (...) Valérie le suit"
 p. 53 "Daniel arrive, perché sur son âne, il se promène jusqu'à la rivière"

Luc et Caroline p. 4 "L'âne passe avec Luc. Filou
 passe près de Caroline"
 p. 10 "Lapinot joue devant le lilas"
 p. 22 "Cadi détale, Caroline pédale et le dépasse"

Même des verbes plus précis se diluent dans l'épaisseur donnée à l'évocation d'une quotidienneté routinière (cf. les titres *Au fil des jours*, *Au long des jours*)

Nicole et Victor p. 16 "Nicole se lève, se lave, avale une tasse de cacao et va à l'école"

Je veux lire p. 39 "Georges se lève et se lave puis il se vêt"

Mon Premier Livre de français p. 69 "Le soir Henri se couche. Il se déshabille. Il enlève son veston, son gilet, son pantalon, ses bottines et ses bas. Il se met au lit"

Au fil des mots p. 46 "Après le repas, le pépé de Béatrice prend sa pipe et regarde la télévision"

On dirait que toute action est rendue impossible parce que singée et annulée par la répétition. La description de l'école n'échappe pas à ce style des habitudes lancinantes.

Nicole et Victor p. 78 "Victor et Nicole, à l'école, étudient la lecture, l'écriture, le dessin, le chant. Ils font aussi du calcul"

Je veux lire p. 39 (formulation fréquente)
 "à l'école, il lit, il écrit, il calcule, il copie"

Très vite l'élève qui lit le manuel se laisse endormir par cet enchaînement d'activités monotones, ennuyeuses. Pour peu qu'il médite, il doit se désoler de voir combien sa vie quotidienne, à cause de l'école - depuis le lever forcé jusqu'aux exercices de copie - n'est rien d'autre qu'un défilé sans intérêt, un rite social stupide. Le vide de ses actions, voulu par les auteurs, réserve ainsi au petit personnage un rôle inepte dans le théâtre de l'absurde quotidien.

c) *Atrophie du texte.*

Le texte est considéré comme un luxe compliqué dont on n'a pas au départ le moindre besoin. D'ailleurs les instituteurs n'appellent-ils pas "histoire" une simple phrase ? Les vieux syllabaires agglutinent les syllabes ; puis accumulent des mots, des petits groupes de mots et pseudo-phrases. En regardant les images p. 21

	b	be	bi	bo	bu	bé	ba.					
	l	lu	li	lo	lu	lé	la.					
2	un	bé	bé.	le	bo	bo.	une	bé	te.			
	la	bo	tte.	la	bo	na	ne.	la	bo	bi	ne.	
3	dé	dé	a	bu.	la	bon	ne	po	mme.			
	la	pet	ite	but	te.	un	bon	ho	mme.	o	bé	is.
	<i>un peu de la na ne.</i>											
4	un	pe	tit	bo	no	mme.						
	un	pe	tit	bo	no	mme,	dit	é	mi	le.		
5	dé	dé	a	eu	u	ne	bon	ne	i	dée.		
	<i>e. le petit le riche on ne de di dé!</i>											
												

Cette impression de décousu provoqué par des énoncés qui se juxtaposent sans lien logique, donne souvent une allure sur-réaliste involontaire aux paragraphes.

En regardant des images p. 45 "Ma camarade. Meu, dit Emile. La belle bague d'Aline. Emile est fatigué, affamé"

Mon Livre préféré p. 27 "Tu as mal à la tête. Une étoffe de cotonnade satinée"
"Il a battu le tapis. Adèle a une otite. Le rôti est cuit"

Nicole et Victor p. 15 "L'école, la copie, la casserole et le cacao, la côtelette, le carré"

Rémi et Colette p. 18 "Le colis est petit. Maman colle le lino. Rémi a un petit canot"

Tinou et Nanou p. 35 "Aline a vu la natte de Nanou. Tinou va vite avec le vélo de Lulu"

p. 39 "Simone est l'amie de Nanou. Annie est polie. Nanou passe avec son vélo. Simone est une élève. Aline n'a pas sali le vélo de Simone"

Au long des jours p. 53 "Dans la forêt François fait des fagots. Voici de la farine et du café. Denis a vu dimanche le défilé des soldats. La locomotive fume dans la gare. Pose la carafe près de la fenêtre"

Titou et Catie p. 12

le moulin de catie. le moulin de titou est joli.
il est joli. le moulin. tout est joli. titou est
joli, maman est jolie, catie est jolie. le joli
matou joue avec titou. catie a pâli. catie est
malade. maman cajole catie et le matou cajole
catie.

Les phrases très courtes jetées en vrac, quelquefois fragmentées par des incisives et des interjections...

En regardant les images

p. 9 "O, o, a dit dédé"

p. 11 "dédé a un âne : U, U, U !"

p. 15 "meu meu a dit dédé meu ! meu !"

... ne donnent à l'enfant aucun fil logique qui pourrait le guider dans sa lecture en lui assurant qu'il a bien compris. Ces phrases isolées, sans idée directrice où se raccrocher, ne lui sont de peu de secours pour l'inférence d'un mot plus complexe à partir du contexte. A cause de ce principe de dilution du texte, le manuel oblige à enchaîner l'esprit de l'enfant au pas à pas de la progression par ajouts successifs d'éléments, alors que l'acquisition de la langue écrite suppose l'appréhension de la réalité langagière non par les unités isolées mais par les structures linguistiques.

Cette étape d'une simplification syntaxique "bébête" (pour reprendre le qualificatif donné par Claude DUNETON op. cit.) par laquelle les auteurs de méthode imposent le passage, est considérée de nos jours par de plus en plus de personnes comme une régression linguistique infligée à l'enfant.

"Quant à la formulation, elle se rapproche du langage télégraphique du bébé, alors que l'élève devrait au contraire sentir que l'apprentissage de la lecture constitue un progrès et non un retour à une façon de penser et de parler déjà bien dépassée.

Autre affront, encore plus grave, infligé à l'intellect de l'enfant : la répétition sans fin des mêmes mots, qui fait également revenir l'enfant à un stade infantile où il ressassait les rares termes de son vocabulaire" Bruno BETTELHEIM, Karen ZELAN op. cit. p. 180.

Claude DUNETON op. cit. *passim* insiste lui aussi sur "le heurt avec une langue débilite" qui "tire (l'enfant) vers un état infantile" et explique par l'usage de ces manuels "la dégringolade de la langue chez l'enfant dès la deuxième année de sa scolarité" (c'est-à-dire après le CP).

Nicole et Victor p. 11 "Le petit dédé (qui est encore un jeune bébé) dit : le dada, le dodo, du lolo. Toto ne le dit pas"

Mais on impose à Toto (qui n'est plus un bébé) de le lire et de l'écrire !

Certes de l'eau a coulé sous les ponts et les manuels évoquant "le dada de toto, le dodo de René et le dé de Lili" (*En riant* p. 15) paraissent aujourd'hui bien loin. Pourtant le problème de la *sous-estimation des compétences syntaxiques* de l'élève reste d'actualité. Jean SIMON (in *La Langue écrite de l'enfant* 1973, p. 187) nous informe comment STRICKLAND (auteur américain) en 1962

"a pu montrer que des enfants usaient d'un langage oral beaucoup plus avancé que ceux des manuels de lecture"

Si nous étudions ce que Laurence LENTIN appelle "les introducteurs de complexité", à savoir un certain nombre de conjonctions de subordination, de relatifs, de structures syntaxiques telles

que "pour + INF", "en + participe présent" etc, nous procédons à des constatations de nette pauvreté jusqu'à ces dernières années..

Ainsi dans 90 pages de *Nicole et Victor* (1943) nous rencontrons 3 fois "quand", 5 fois "qui", 2 fois "que" relatif, 2 fois "pour + INF", 1 fois "après + INF" et "avant de + INF", 1 fois "en + participe présent".

Dans *Daniel et Valérie* (1964) l'évolution n'est pas encore notable.

Avec *Au fil des mots* (1977) multiplication des relatives en "qui" (18 fois), 1 "parce que", 1 "tellement que", 3 "si". A part cela peu de changement.

Lecture en fête (1983) apporte un progrès évident en matière d'indice de complexité : "Si interrogatif", "si conditionnel", "quand", "que complétif", "en + participe présent", et même "lequel" et "dont" sont représentés.

Le raisonnement pédagogique est toujours le même : puisque l'essentiel est de ne pas perturber la lente mise en place du processus de déchiffrage, on utilise des structures "passées à la moulinette" de la simplification, sous prétexte d'une adéquation entre ces phrases et celles que produisent les enfants. Cette conception est évoquée en 1969 par Janine MERESSE-POLAERT *Etude sur le langage des enfants de six ans* p. 146.

"A la limite, pour que l'enfant puisse consacrer toute son attention au déchiffrage, il faut qu'il déchiffre une phrase qui ne pose aucun problème d'interprétation, une phrase qu'il aurait pu employer spontanément"

C'est bien justement ce principe de réciproque compréhension/production qui bloque le recours à une plus grande complexité syntaxique car on désire faire figurer sur les manuels seulement les structures que les enfants utilisent dans leur langage. Cette vision pédagogique pêche doublement :

. d'abord, peut-on être si sûr qu'un enfant de six ans parle comme dans les manuels ? Il semble que non (voir plus loin) ;

. d'autre part, tous les observateurs de l'acquisition du lan-

gage savent que la compréhension précède la production. Ainsi donc le problème paraît-il de nos jours mal posé car l'opération de lecture (compréhension) d'éléments syntaxiques peut très bien largement devancer leur utilisation. Il importe de lever la barre le plus haut possible pour stimuler l'affinement de l'appréhension des structures grammaticales en parallèle avec le travail oral d'ailleurs. Le texte lu par l'élève devient ainsi, tout comme l'histoire lue par l'instituteur, un pourvoyeur de l'imprégnation syntaxique de l'écrit. Même si un dosage apparaît nécessaire, nous constatons que les méthodes sont souvent encore loin de la complexité du dernier exercice de récit oral proposé par Laurence LENTIN in *Pauline et Victor. Apprendre à parler en racontant* 1978.

(n° 16) "Pauline n'est pas très contente de rester couchée... Mais elle sait qu'en partant travailler, cet après-midi, maman ira demander à Mamy de venir. Pauline sait aussi que Mamy lui racontera des histoires, tout en cousant pour sa patronne. Mamy raconte toujours de belles histoires qui font oublier aux petits enfants qu'ils sont malades. En pensant aux histoires que Mamy va lui raconter, Pauline s'endort"

La problématique de l'acquisition syntaxique risque d'être escamotée par les manuels puisque d'une part l'écrit ne joue pas son rôle stimulateur et d'autre part puisqu'on prétend accueillir et utiliser le langage oral spontané de l'enfant sans réellement donner les moyens de la faire évoluer. Même s'il existe bien depuis les années 60 des moments d'"élocution", en fait leur portée est très limitée, comme nous allons le voir, faute de conscience claire des différences entre le domaine de l'écrit et celui de l'oral.



Les Belles Images
p. 6

② CONFUSION ENTRE SYNTAXE DE L'ORAL ET SYNTAXE DE L'ÉCRIT.

Cette confusion émane de l'ignorance de l'oral comme domaine linguistique spécifique, comme nous avons pu l'étudier au chapitre I pour l'orthographe. Avant de prendre conscience du rôle linguistique formateur de l'oral, la pédagogie passera par quatre conceptions qui concrétisent une évolution sans rupture, malgré les quatre points destinés à la commodité de l'exposé, avec des aspects communs d'une étape à l'autre.

1ère conception (en gros jusqu'en 1960)

On considère que l'enfant parle (ou doit parler) suivant la norme SN1 - V - SN2 - S Prép.

Mon Premier Livre de français p. 33 "Emile met ses plumes sur la fenêtre"

La structure de l'écrit se présente donc comme un préalable normatif vis à vis de l'oral. L'entraînement au "langage parlé devant accompagner l'apprentissage de la lecture" (*Nicole et Victor* préface) s'inféode totalement à l'oralisation de l'écrit.

. Les "causeries" (*Nicole et Victor* préface) permettent de conduire l'élève à "composer des phrases simples équivalent (à celle) faisant l'objet de la leçon" (*Mon Livre préféré* préface)

. Pour améliorer la diction

- "bonne prononciation" des sons (*Mon Livre préféré* préface)

"liaison lente et progressive des sons" (*Biron* préface)

- savoir mettre le ton

"L'un des moyens d'obtenir un ton naturel, vivant, sera de faire parler les enfants au sujet de l'action racontée dans le texte" *Nico* préface

Nous remarquons que la spécificité d'un langage enfantin oral est ignorée, que l'oral ne vaut qu'en fonction de l'écrit et enfin les séances d'"élocution" constituent une maïeutique artificielle pour aboutir nécessairement à la phrase d'étude placée en exergue d'une leçon de manuel. Le détour par l'oral sert de confirmation de la structure modèle dont on n'imagine pas la remise en cause. Plus fondamentalement nous pouvons estimer qu'on omet la problématique de la lente acquisition syntaxique, la syntaxe étant considérée comme un donné tout fait. En témoignent les préfaces qui insistent seulement sur l'intérêt de l'élocution pour "l'enrichissement et la précision du vocabulaire de nos élèves" (*Bouquet doré* préface).

Mon Premier Livre de français mode d'emploi "Il sera bon de consacrer les premières leçons exclusivement à des exercices de vocabulaire"

2ème conception (en gros jusqu'en 1977, mais qui se maintient encore solidement jusqu'à nos jours la plupart des classes)

Les améliorations apportées aux méthodes des années 60 (notamment par les "classiques" *Daniel et Valérie, Poucet* etc.) ont tourné autour de la notion de MOTIVATION qui devait stimuler l'apprentissage de la lecture mais aussi amener à développer "la capacité d'élocution" (*Le Livre que j'aime* préface) qu'on commence à ressentir comme spécifique. Désormais les indications sur cet entraînement oral devenant explicites, apportent davantage de moyens pour envisager une véritable phase orale avant la leçon même d'écriture. Les principes de ces moments de langage parlé préalables à la lecture s'établissent ainsi :

- inévitablement commentaire de gravure et de dessins appartenant à la méthode.

Au long des jours préface "Il faut que l'observation de l'image soit suggestive de réflexions variées"

Rémi et Colette indications pédagogiques p. 7 "Un court

entretien, au cours duquel on observe la gravure n°2 des tableaux de la méthode ou, à défaut, la gravure du livre"

Belin préface "L'observation des ravissants dessins présente plusieurs avantages"

- Premier but : rendre plus vivante la séance de travail, d'une part en essayant d'associer l'expression des élèves à la démarche d'entrée dans le texte, d'autre part en tentant une actualisation du contenu de la leçon en fonction des données locales. Mais celle-ci restera fort limitée compte tenu du recours systématique au commentaire de la gravure du manuel.

Luc et Caroline préface "L'expression orale précèdera toujours la leçon de lecture et en fournira le prétexte de la motivation"

- Deuxième but : celui-ci continuant la première conception se fait fort à travers l'élocution de "conduire à l'expression que l'on veut étudier" (*Rémi et Colette* p. 7)

Cette rémanence du passé constitue la faiblesse de cette conception qui, finalement, rejoint aussi les positions antérieures quant à l'oubli du travail syntaxique.

Patou et Véronique préface "But de cette méthode (...) enrichir le vocabulaire (...)"

Lutj fascicule de conseils pédagogiques p. 1 "Comme à l'école maternelle, l'expression orale reste essentielle. Une séance de lecture ne peut être efficace que dans la mesure où elle mobilise un vocabulaire parfaitement maîtrisé"

Seule la méthode *Au long des jours* évoque des exercices de langage avec pour objectif de

"ne pas maintenir l'enfant au stade de l'énumération"
(préface)

Ce qui est bien maigre !

3ème conception (née environ entre 1970 et 1977)

Le moment d'expression orale tend à se justifier *pour lui-même...*

Belin préface "Habituer l'enfant à s'exprimer clairement et à traduire sa pensée"

et en s'ouvrant sur le vécu de la classe (et non plus à partir des traditionnelles gravures). L'entraînement à la communication

orale (les "échanges verbaux" *Patou et Véronique* préface) commence à constituer un objectif en soi.

Benoit livre du maître p. 12 "Le maître laisse parler les élèves sans chercher spécialement à amener une phrase ou une structure quelconque"

À partir de là nous assistons à une divergence entre deux démarches pour l'abord du texte.

- Soit la méthode dite "naturelle" (héritée de FREINET) qui à l'issue du moment de communication orale amène les enfants orchestrés par l'instituteur à composer un texte qui servira de support à la leçon de lecture. Trois critiques :

. la lecture ne sera pas une lecture-découverte, puisque c'est la classe qui a rédigé le texte. Mais cette critique vaut aussi pour la démarche des anciennes méthodes puisque la gravure observée était suffisamment parlante pour révéler d'avance le contenu ;

. tendance de l'enseignant à triturer les productions phrastiques des enfants pour obtenir la structure artificielle traditionnelle SN1 + V + SN2 + S prép. Ce qui nous ramène au degré zéro syntaxique des première et deuxième conceptions;

. ou alors transcription par le maître, telles quelles, des structures orales. Ce qui ne donne pas à l'élève les moyens de percevoir la différence entre une syntaxe orale et celle propre à un texte.

- Soit la solution préconisée par *Au fil des mots* qui essaie de concilier les objections que nous venons de citer.

préface p. 4 "C'est une méthode qui prépare la transition de la langue orale vers la langue écrite" (mise en forme d'un texte narratif) (...)

La sollicitation à l'expression orale personnelle (...)

la création d'un texte écrit collectif puis sa lecture, *"l'apport d'un texte différent"* dans le livret de lecture"

(souligné par nous)

Enfin, point essentiel, *Au fil des mots* prend date dans le domaine de la sensibilisation à la syntaxe (grammaire implicite).

"De très nombreux exercices portent sur l'organisation syntaxique de la phrase : transformations, réductions de phrases à leurs éléments minimaux, substitutions, co-

ordinations de phrases-etc. Ces manipulations diverses (...) familiarisent l'enfant avec les constituants de la phrase et les divers types de phrases" préface p. 4

4ème conception (années 80)

Elle est représentée par la méthode *Lectureuil* qui réalise une synthèse fort intelligente des recherches menées par Laurence LENTIN, Evelyne CHARMEUX et l'INRP et, pour l'alternance pédagogique libération/structuration, des travaux du Plan ROUCHETTE.

Principes :

- . "l'apprentissage de la lecture ne se distingue pas de la maîtrise progressive de la langue écrite" *Au fil des mots* préface.
cf. titre du fascicule théorique de *Lectureuil*, *la langue écrite et son apprentissage*.
- . le langage écrit, produit dans des conditions d'énonciation différentes de celles de l'oral (absence du destinataire, communication différée) a besoin d'une syntaxe plus organisée, plus complexe, différente aussi par son impossible recours aux erbrayeurs propres au discours. Ainsi la langue écrite ne se confond-elle pas avec la langue orale (cf. Evelyne CHARMEUX)
- . c'est surtout le travail dans l'oral qui permettra de former l'élève à la complexité syntaxique (cf. Laurence LENTIN)
- . distinguer dans le processus pédagogique les moments de communication (situations vivantes où s'expriment librement les enfants) des moments de structuration - situations d'enseignement (cf. Plan ROUCHETTE).

L'originalité de cette dernière mouture de la réflexion syntaxique c'est la priorité donnée à l'ORAL pour la mise en place du fonctionnement de base de la langue

- . à savoir la fonction symbolique
- . et plus précisément la structuration de la syntaxe.

Ainsi l'oral préalable est-il indispensable pour la formation de la langue elle-même : d'une part l'oral pour l'oral ; mais également pour développer des capacités langagières nécessaires

à une acquisition efficace et profonde de l'écrit : d'autre part oral en vue de l'écrit.

Lectureuil, la langue écrite et son apprentissage

p. 78 "La fonction symbolique à l'oeuvre dans l'oral consiste à détacher le S_é du Sa, à dissocier le sens d'un mot et/ou d'un énoncé, de la forme sonore qui le porte et à l'intégrer dans le répertoire mémoriel, soit comme élément nouveau, soit comme élément redondant, soit enfin comme élément re-connu. Mais elle consiste aussi à ré-actualiser un sens dans un énoncé, dans une communication, à la produire ou la reproduire dans une forme compréhensible pour autrui (...)"

p. 79 "Pour l'enfant qui apprend à lire, le problème n'est pas tellement celui du passage de Sa oraux à Sa écrits. L'enfant ne peut comprendre un sens dans l'écrit qu'en s'appuyant sur la réserve de S_é acquise par la pratique de l'oral (...). On ne peut pas apprendre à lire en se passant du sémantisme produit et construit dans et par l'oral"

p. 76 "Laurence LENTIN (...) fait de la structuration du langage un préalable à l'apprentissage de la lecture. Car non seulement cette structuration de l'oral rapproche les registres de langage de l'enfant, des structures de l'écrit, mais elle fait progressivement évoluer le niveau de fonction symbolique à l'oeuvre dans l'oral vers le niveau le plus spécifique à l'écrit"

Par un travail pédagogique oral rigoureux il s'agit de constituer un pont entre le langage -communication familial à l'enfant et le langage-récit, pour permettre à l'enfant d'aborder ensuite la langue écrite. Le langage-récit, appelé par Laurence LENTIN "langage explicite", se définit par un certain nombre d'indices de complexité syntaxique reconnus au niveau des enfants de CP.

Moyens pédagogiques :

- . écouter les enfants pour connaître leur langue ; nécessité donc de les laisser parler librement par des situations de communication collectives (entretiens) et duelles ;
- . faire parler les enfants (structuration) ; construire le "squelette langagier", intégrer les schèmes syntaxiques du langage "explicite" par des situations collectives et duelles.

Nous sentons la place prise désormais par l'oral au centre de gravité de l'acquisition syntaxique, mais l'enseignant avisé

n'omettra pas pour autant le travail dans l'ECRIT : s'exercer à lire en anticipant, en formant et en vérifiant des hypothèses par l'appui sur les renseignements apportés par l'orthographe, la segmentation et l'emplacement des mots comme indices de structure syntaxique (cf. Evelyne CHARMEUX).

Les visions théoriques actuelles sur l'acquisition de la langue ne vont pas manquer de provoquer des mutations profondes dans les méthodes de demain. Les nouveaux principes ont déjà sonné le glas de *Daniel et Valérie* et nous pouvons même nous demander si, poussés à bout, ceux-ci n'arènent pas à la dissolution du manuel...

a) D'abord un paradoxe important, souligné par *Lectureuil* : comment concilier la nécessité pédagogique de l'oral vécu, en véritable situation de communication dans une classe donnée, et l'impossibilité pour une méthode qui s'adresse à tous de préparer des fiches pour ce domaine ?

Cette remarque est fondamentale dans la mesure où l'on observe dans les classes des instituteurs assez dépourvus d'objectifs précis et de rigueur lorsqu'il s'agit des moments de communication. se réfugier systématiquement dans la multiplication des exercices de structuration *parce que* la méthode en développe le contenu.

Lectureuil et *Luti* ont essayé d'atténuer ce paradoxe en précisant des situations de communication et des types de questions. Il faut reconnaître cependant que ces activités orales, quoique nombreuses, ne peuvent qu'échapper à la légendaire conduite détaillée des anciennes méthodes.

b) L'acquisition des mécanismes phonographiques ne constitue plus un vaste préalable, le problème n'étant plus de simplifier la syntaxe pour prétendument l'adapter à l'enfant mais au contraire d'entraîner oralement l'élève à développer les schèmes syntaxiques afin de le confronter ensuite à des textes d'une complexité linguistique normale. C^{ette} tendance vers l'authenticité syntaxique, voire vers la pleine authenticité du texte dans ses aspects matériels (support, typographie...) aboutit

tit logiquement à révoquer le manuel car, par exemple, une page de bande dessinée reproduite dans un manuel escamotera toujours bon nombre de données sur les conditions concrètes de la communication (format, emplacement dans l'album, nature de l'album...) cf. les Schtroumpfs dans *Crocus* leçon 4 - 3e L.

Les Belles Images
p. 7



③ RECONSIDÉRATION DE LA PLACE DE L'ÉCRITURE

Mon Premier Livre de français p. 47 "Emile va écrire. Il prend la plume. Il la trempe dans l'encre. Il écrit"

Ce qui contribue à casser la syntaxe, c'est le principe syllabique des vieilles méthodes qui hache la phrase en éléments conçus et adaptés pour être simples, juxtaposables, "lisibles" un par un, sans recours à la vision syntaxique globale. Le frein donné à la lecture et à la complexité structurale authentique, plus que dans la polarisation sur le déchiffrement, nous le voyons dans l'écriture conçue comme stricte symétrie du décodage. Toutes les anciennes méthodes manifestent leur foi dans cet encodage simultané.

Mon Premier Livre de français sous-titre "Enseignement simultané du vocabulaire, de la lecture et de l'écriture"

Nicole et Victor préface "La lecture, l'écriture, l'orthographe doivent être acquises simultanément"

Boscher préface "L'écriture est analytique et son apprentissage va de pair avec celui de la lecture"

Le principe d'apprentissage de l'écriture-orthographe se fonde

sur un *parallélisme*¹, un aller et retour du "mécanisme" phonographique.

Le Petit Monde des animaux préface "Un parallélisme efficace entre l'apprentissage de la lecture, celui de l'écriture et celui de l'orthographe élémentaire"

L'adjectif "élémentaire" accolé à l'orthographe pèse de tout son sens car, pour permettre cette prouesse de décodage-codage immédiat, les auteurs enlèvent toutes les complications au point de constituer un fonctionnement artificiel en pseudo-syllabes (que nous avons étudié au chapitre III 2). Mais on se réjouit tout de même car l'essentiel semble être que "ça marche", dans un va et vient anti-linguistique mais qui donne l'illusion rassurante qu'on installe solidement des mécanismes de base. Le but à atteindre consiste en une réciprocity immédiate lecture-oralisation, oral dicté-écriture.

Mico préface "L'idéal, on le conçoit, c'est que l'enfant puisse écrire sans faute le mot qu'il a lu"
 préface 2e L "Car les enfants ne reconnaissent véritablement (...) un nom que s'ils sont capables de l'écrire correctement"

La reproduction sous dictée, succédant à la copie, représente un calque "in absentia" de la même nature que la reprise de mémoire des modèles de dessins et exige comme eux une schématisation, pour ne pas dire une dénaturation de la réalité. Au mieux l'écrit est réduit à la répétition - inutile, non fonctionnelle - de ce qui vient d'être dit dans la classe ou commenté à partir d'une image.

Louis LASSABLIÈRE (op. cit.) nous démontre dans sa classe qu'un décalage temporel est nécessaire entre d'une part la mise en place de l'acte de lire, de la complexité syntaxique, par

1/ Autres exemples :

Le Livre que j'aime préface "La lecture, l'élocution et l'écriture doivent être intimement associées"

Clair Matin préface "Lier l'apprentissage de la lecture à tous les enseignements en particulier à ceux de l'élocution et de l'écriture"

Rémi et Colette p. 2 "Lecture, écriture et orthographe sont fortement associées"

des messages en situation, la mémorisation d'un bagage global de mots enraciné dans des énonciations fortement caractérisées, et d'autre part le travail phonographique systématique qui constitue l'étape nouvelle du deuxième trimestre. Francis MARCOIN incite à réfléchir dès le CP à l'écrit comme production de texte en situation authentique de communication. (voir chapitre I 1) Et ces deux pédagogues se rejoignent dans la révolution copernicienne du lire/écrire :

Louis LASSABLIÈRE art. cit. p. 40 "Il est bon que les élèves apprennent à lire avant d'apprendre à déchiffrer"

Francis MARCOIN art. cit. p. 51 "L'enfant s'approprie véritablement l'écriture, en ce sens qu'il écrit avant de savoir écrire, avant de connaître ses lettres"

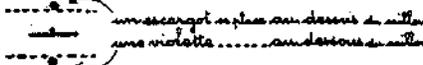
En attendant cette nouvelle perspective, les méthodes dites "de lecture" nous paraissent donc conçues pour... *l'écriture* le plus tôt possible. Nous y avons trouvé curieusement une confirmation dans la gestuelle apparemment vide des petits personnages que décrivent Bruno BETTELHEIM et Karen ZELAN (op. cit.) comme "une décharge motrice sans aucun but"

p. 207 "Il serait difficile de trouver une façon plus futile de passer la journée ! Par comparaison, aller à la pêche semble une occupation enrichissante ! Dire que les enfants courent dans la rue "toute la journée" c'est ne laisser aucune place à l'effort productif, et certainement pas à l'école ni à la lecture. Le livre de la même série destiné aux enfants de sept ans résume le vide déprimant de la vie des enfants (et de la vie en général) telle qu'elle est décrite dans l'ensemble des manuels"

Nous reviendrons aux chapitres suivants sur la vacuité de ces occupations d'amusements superficiels et sans but, pour l'heure nous ressentons la gesticulation des petits personnages comme un inconscient MIME de l'ACTE d'ECRIRE.

C'est la méthode récente *Pré fleur* (1983) qui nous fournit cette clé d'interprétation avec ses personnages animaliers qui dessinent dans le paysage les formes consubstantielles à l'écriture manuscrite. (voir page suivante)

pour la première danse
 un très gros poisson
 nage au milieu de la rivière
 un caillou saute sur son dos

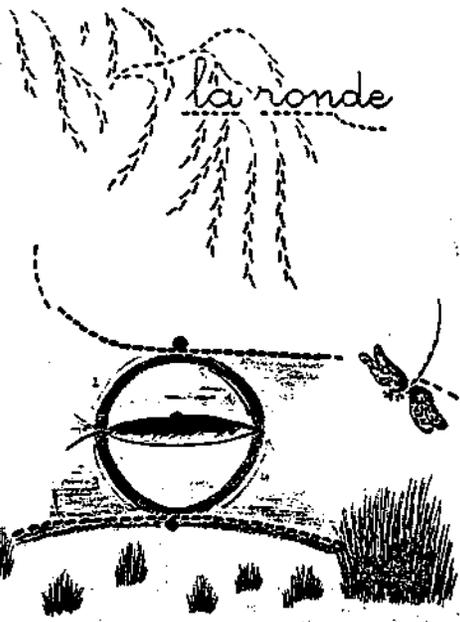


Guidée par l'hirondelle, la libellule s'envole

elle plane au dessus de la tête du poisson
 et dirige son escargot
 en tournant sur elle
 vers le queue du poisson
 vers la violette
 et revient au point de départ.

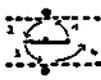


un deux trois tournons
 un deux trois tournons
 un deux trois tournons



deuxième danse
 Départ pour la farandole

1^{er} vol tête escargot
 2nd vol escargot queue
 3rd vol queue violette



et la libellule s'éloigne
 loin... loin... loin du poisson
 au milieu de la rivière.

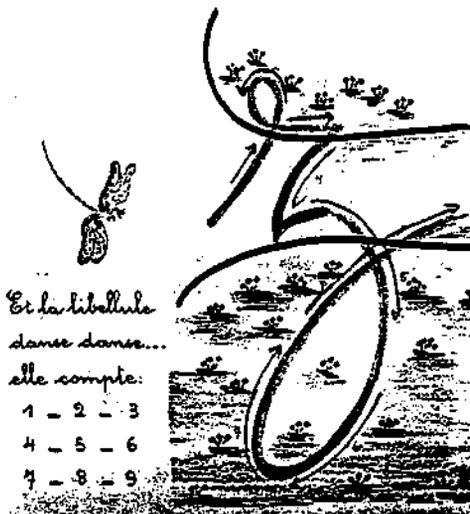


Les oiseaux scandent

un deux trois parlons!
 un deux trois parlons!
 un deux trois parlons!



Pré fleuri
page précédente :
p. 40, 41
p. 42, 43
ci-contre :
p. 49



Et la libellule
danse danse...
elle compte:
1 - 2 - 3
4 - 5 - 6
7 - 8 - 9

L'imprécision du sémantisme (verbes intransitifs vagues)
prend ici une forte valeur signifiante symbolique au point
même de constituer un métalangage pour les divers constitu-
ants du geste graphique.

p. 64 "la ronde tourne. *G*
le poisson nage. *R*
la farandole passe. *C*
l'escargot glisse. *R*
l'hirondelle plane. *E*
la vague danse. *V* "

p. 65 "petite valse. *A*
(...)
double vague. *W*
(...)
la grande valse. *B* "

Voir dessins correspondants pages suivantes.

Pré fleuri p. 78

la vague dans v

l'hirondelle plane t

la ronde louane r

le poisson nage e

la grande passe c

caou! caou! caou! m

caou! caou! caou! m

caou! caou! caou! m

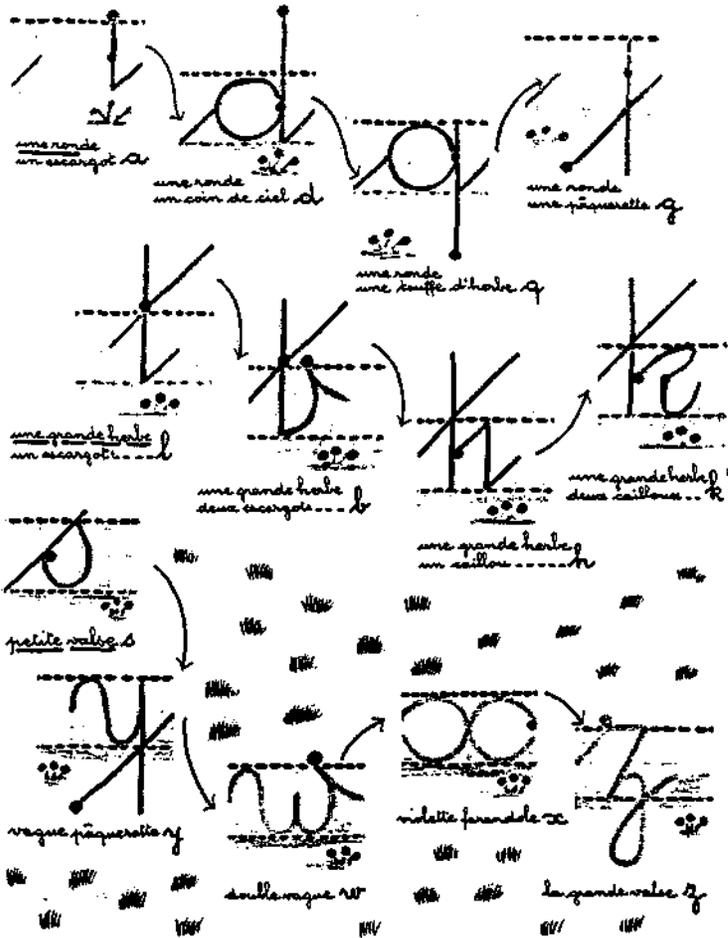
herbe grande plus nicolle q

herbe grande plus péquerette j

grande herbe l'herbe grande plus f

The page contains several rows of handwriting exercises. Each row features a letter or word with numbered arrows indicating the stroke order. The letters include 'v', 't', 'r', 'e', 'c', 'm', 'q', 'j', and 'f'. There are also decorative elements like leaves and a grass tuft. The labels are written in a cursive script.

Pré fleuri p. 79



Etudions de plus près l'action du conte animalo-floral *Pré fleuri* car toute sa symbolique figure la conquête du geste d'écriture par l'enfant.

- Les constituants matériels de l'acte d'écrire :

p. 5 "Au pied du pauplier, sur la rive des montagnes,
dort un escargot.
De l'autre côté de la rivière, un sentier longe la
berge du pré fleuri.
Là se cachent des violettes.
Glisse, glisse... c'est le chemin de l'escargot.
Marche, marche, c'est le sentier des violettes"

"Le pré fleuri" représente la page qui s'agrémentera de fleurs (les lettres). Les lignes droites en parallèle ("le chemin", "le sentier", "les rives", "les berges") symbolisent les rayures du cahier scolaire qui guideront la main de l'enfant. Enfin l'escargot glisseur mime le mode de parcours du stylo qui glisse sur le papier.

p. 6 "Une magnifique libellule (...) plonge et bondit
(...) elle descend, remonte la rivière telle une flèche bleue"

Voici l'évocation du stylo lui-même ("la flèche bleue") qui, pour écrire, se destine à se baisser/se relever et à suivre les rayures de la page ("descendre") puis à "remonter" à gauche pour recommencer une nouvelle ligne.

- La synthèse de la lettre :

La libellule-stylo va apprendre les graphismes élémentaires constituant les lettres, à l'aide d'une danse enseignée par les animaux (oiseaux et poissons) en forme de ronde, de farandole et de vogue.

Le trait vertical sera apporté par la pluie, le trait oblique par le vent ("l'herbe est couchée par le vent" p. 10).

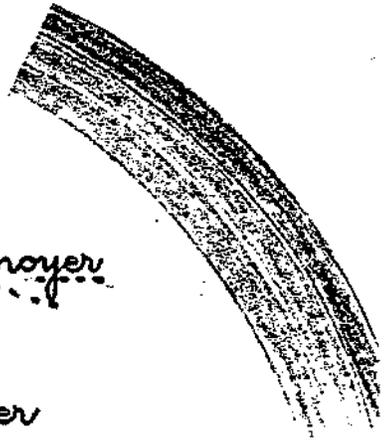
"Le génie" met en scène l'assemblage que devra réaliser l'élève.

p. 67 "Il ramasse (...)
Sa cueillette terminée,
il s'assied sous un saule
et range
tous les symboles dans des petits sacs multicolores
tel un magicien
le génie assemble herbe et pluie
rondes et farandoles"

C'est ainsi que le dessin de la lettre synthétise l'apprentissage des différents types de traits qui la constituent.

- La composition du mot (p. 114)

mais si demain,
un ruban multicolore
se dessine au loin,
les lettres cessent de tourner
et jouent
avec les perles d'un collier
que le génie du pré fleuri
a offert à l'arc en ciel.



leur jeu ?
écrire les mots du pré fleuri.

pré fleuri

A la manière d'une cosmogonie médiévale la progression qui aboutit à graphier les mots se déroule sous l'action des éléments de la nature : le soleil, l'eau et le vent. Pour finir de décrypter le message parabolique il faut donc relier l'insistance à faire coexister le soleil et la pluie...

p. 13 "Mais aujourd'hui,
il pleut et le soleil brille
pluie... soleil !
soleil... pluie !

p. 83 "Le pré fleuri aime le soleil, mais ...
le pré fleuri aime aussi la pluie
une fleur ne peut vivre
sans soleil ni pluie"

... à l'alliance, nécessaire pour bien acquérir l'écriture, entre l'habileté et l'effort. Cette alliance conquise est illustrée aux deux étapes par l'arc-en-ciel. Quant au vent "qui chante les ritournelles" p. 64, il désigne l'oralité, de l'épellation des lettres aux sons qu'elles transcrivent. Mais son rôle ne s'arrête pas là puisqu'il apparaît que le processus pédagogique suit les variations de celui-ci.

Si "le vent souffle" p. 14 (= lettres ou mot dictés), l'escargot, la libellule-stylo se mettent en route. Alors qu'il s'est tu au moment des essais de danse de la libellule...

p. 39 "tout se tait...
le vent même ne souffle plus"

... lorsqu'il se lève de nouveau, la synthèse de la lettre s'accomplit.

p. 77 "brusquement le vent se fâche et souffle en rafales"
"le vent hurle les ritournelles"

Après le repos du vent...

p. 91 "le vent glisse et ride l'onde"

... le même mouvement d'amplification va reprendre qui entraînera les lettres...

"elle voltigent, s'envolent
se posent, tourbillonnent
on dirait un vol de papillons"

... et permettra la composition des mots.

Ce vent si précieux et déterminant semble désigner la compétence langagière de l'enfant, tandis que l'action facilitatrice de la lune (p. 20, 128) met en image le rôle de l'enseignant dans la nuit du non-savoir enfantin (cf. *Boscher* "l'enfant ignorant" p. 56)

Lune

une nuit d'été
tu t'es penchée
sur un pré fleuri
perdu quelque part dans les montagnes

là, une étoile t'a appris à lire.

Lune, toi qui de tes rayons
baigne tour à tour tous les pays du monde,
promène avec toi
la douceur, la précision, la poésie
de la langue française.

On la dit difficile!

Pas tellement
lorsque les lettres dansent
avec les fées
sur clair de lune.

Le plus admirable c'est que cette parabole de l'acquisition du geste et des éléments graphiques par l'enfant à travers sa symbolique intentionnelle, provoque en 1983 la révélation de la signification profonde - apparemment issue de l'inconscient des auteurs - de certains actes des petits personnages et de certains accessoires du décor, comme macro-transposition de la gestuelle graphique scolaire. Dans un décor bâti pour mettre en évidence les lignes et les cercles, les héros s'agitent pour mimer le stylo qui glisse en traçant des traits et des ronds.

a) *Un décor de lignes et de cercles.*



Nicole et Victor p. 36-37



Les manuels aiment bien les parallèles qui rappellent les lignes du cahier. Pour accentuer l'impression donnée par une esquisse schématique, Caroline et Bruno surprennent le paysage vu d'avion.

Caroline et Bruno p. 5 - 2e L "La route est un petit bout de fil, la forêt est boule"

Les évocations apparemment inutiles de "la rivière (qui) passe dans le pré" *Daniel et Valérie p. 14*, ou dans *Poucet* ("dans la forêt il y a une route" p. 11) s'inscrivent dans ce canevas pictural.

- un chemin, un sentier, une route, une rue, une allée, une voie ferrée représentent des droites qui se tracent. Aucune méthode n'oublie de les privilégier dans ses dessins et ses textes.

Macoco p. 50 "Il coupe les grands sapins pour tracer le chemin de la forêt"

Toujours ensemble p. 40 "Voilà les routes, elles tournent, se coupent et se recoupent"

Nous pouvons aussi ajouter les sillons que creusent le paysan

au labour et le peigne dans les cheveux des nombreuses petites filles qui se coiffent.

- la rivière, élément en mouvement entre deux lignes...

Nicole et Victor p. 37 "Beaucoup d'eau coule entre ses rives"

... s'oppose à l'éternelle "mare", comme la circularité du village ponctue la route.

Les objets de ce paysage stéréotypé constituent un étrange message en morse — (trait) ○ (rond), dont le sens s'éclaire si l'on se souvient que ces deux éléments représentent les composants de l'élément typographique (l'écriture).

○ (ronds) : ballons, balle, bulle, bille, boule, pelote, bobines, lanternes, lampions, moulin (jouet), roue, couronne, cerceau, manège, lasso, hélice, boucle, toupie, nid qui répondent aux rondeurs du macrocosme sans cesse répétées.

"la lune ronde", "la terre ronde", "mare", "bassin tout rond", "arches du pont" etc.

| (traits droits ou courbes) : jets d'eau, balançoire, ruban, quilles, piles, toboggan, échelle, palissade, divers éléments de la nature : arbre courbé par le vent, pluie, virages, blés, fumée

Joyeux Départ p. 62 "De longues écharpes de fumée sont balayées par le vent"

l'arc-en-ciel

Rémi et Colette p. 43 - 2e L "Un superbe ruban de toutes les couleurs s'arrondit d'une colline à l'autre"

| ○ (trait et rond à la fois) : l'arbre dans sa configuration schématique, le jeu de quilles, "le crayon tout rond tout long", "la balle qui abat la pile" de cubes, le cerceau poussé avec un bâton, la bulle soufflée à l'aide d'une paille, le lasso, la toupie fouettée... le soleil, la lune, l'étoile et leurs rayons, sans oublier la roue de la brouette ni celles de la bicyclette...

Certains animaux essaient de se conformer à cette règle descriptive.

Mon Livre préféré p. 42 "Le dindon fait la roue"

Le Petit Monde des animaux p. 11 - 2e L "Le dindon fabrique un joli rond avec les plumes de sa queue (...) et il tourne, il tourne, comme un manège d'enfants"

b) *Un turbulent ballet, métaphore pédalée et dansée de l'acte d'écrire.*

- Le premier mime de l'écrire est représenté par l'inévitable tour de vélo, inscrit entre les lignes de la route la circularité des roues.

En riant p. 92 - 3e L "Que c'est amusant de rouler par les sentiers"

Au jardin de la joie p. 22 - 2e L "Si j'avais une bicyclette, j'irais (...) par les routes blanches et nettes" voir chapitre VII.

- C'est ainsi qu'on peut comprendre également la force qui pousse les petits personnages à tourner, à danser, à faire des rondes car une telle propension est peu banale. La méthode *Au Jardin de la joie* arrive presque à transformer ses héros en derviches tourneurs.

p. 18 "Danse, danse sous le lilas, petite, danse" cf. p. 10, 43, 48 etc.

p. 48 "dansez, toutes en rond"

Tinou et Nanou p. 27 - 2e L "Les voilà partis dans une ronde folle"



Les Belles Images p. 51

1/ Autres exemples :

Lecture en fête p. 44 "Les petits dansent autour du sapin"

Mon Livre préféré p. 55, *En riant* p. 17 - 2e L, *Au jardin de la joie* p. 3 - 2e L, *Kéni et Colette* p. 48 - 2e L "Sur le pont d'Avignon on y danse tous en rond"

Schneider p. 75 "l'onique écoute le vent. Elle se tourne, se retourne" p. 78 "faites un rond"

En riant p. 3 - 2e L "Comme un petit fou, le toutou a valsé avec René" cf. *Corinne, Jérôme et Frite* p. 31

Clair Matin p. 74 - 2e L "La ronde tourne, tourne"

Alina et René p. 49 - 2e L "Le soir, ils ont la permission de faire le tour du hameau"

cf. *Belin, Luti* etc.

Les tours de manège *Patou et Véronique*, *Lecture en fête* etc.

De temps en temps c'est la ligne droite qui les inspire :

Belin p. 65 "queue leu-leu" p. 85 "les rangs se forment"

Mon Livre préféré p. 55 "Au signal donné les enfants s'alignent dans la cour"

... et parfois la ligne brisée : "le zigzag" *Mon Premier Livre de français* p. 36, *Poucet*.

- La pêche à la ligne :

avec la ligne elle-même, les ronds dans l'eau, les courbes qu'on trace.

Je veux lire p. 26 - 2e L "Balançant la canne, on lançait le ver qui traçait une courbe dans l'air"

- La glissade, très prisée des petits héros peut s'interpréter également comme la pantomime enthousiaste du stylo qui glisse sur le papier.

En riant "les glissoires" p. 49 - 3e L¹

toboggan Chantepages p. 14

Lecture en fête p. 79 - 2e L "Pierre monte à l'échelle et glisse, glisse jusqu'au sable"

Relèvent de ce champ sémantique :

. balayage, essuyage, repassage, rabotage

Au jardin de la joie p. 11 - 2e L "Glisse, glisse mon balai"

. la caresse, le geste qui "cajole" ou "câline"

Mico p. 16 - 2e L "frotte les joues"

Au long des jours p. 6 - 2e L "Joël cajole sa jolie poupée" cf. *Poucet* p. 46

cf. *Belin* où à dix reprises les personnages s'entrecaressent etc.

Les animaux et les objets entrent eux aussi dans la danse, en pas glissé et tourné.

1/ Autres exemples :

Je veux lire p. 16 - 2e L, *En regardant Les images* p. 50, *Mon Livre préféré* p. 34, *Le Livre que j'aime* p. 41, *Bouquet doré* p. 58, *Au long des jours* p. 29, *Caroline et Bruno* p. 13 - 2e L, *Patou et Véronique* p. 56, *Tinou et Nanou* p. 9 - 2e L, *Belin* p. 68 à 79 - 2e L, *Au fil des mots* p. 32 - 2e L, *Crocus* 3e L.

LES GLISSEURS

(sur terre)

l'escargot, le colimaçon, le limaçon, la limace. *Nicole et Victor* p. 49, 50 ; *Boscher* p. 62 ; *Bouquet doré* p. 83 ; *Au jardin de la joie* p. 32 - 2e L ; *Le Petit Monde des animaux* p. 33 ; *Foucet* p. 33 ; *Toujours ensemble* p. 76 ; *Au long des jours* p. 49 - 2e L ; *Je veux lire* p. 49 ; *Clair Matin* p. 67 - 2e L ; *Tinou et Nanou* p. 45.

(sur l'eau)



le canard, l'oie, le cygne, le bateau-jouet, le navire

Nicole et Victor "Le canard et l'oie glissent sur l'eau" cf. *En riant* p. 4 - 2e L.

Le Petit Monde des animaux p. 24 "Un canard glisse sans bruit" cf. *Au jardin de la joie* p. 24 - 2e L.

Belin p. 78 "Le cygne majestueux glisse lentement"

Je veux lire p. 66 - 2e L "Le cygne, majestueux et lent, vogue si doucement qu'il ne brouille même pas son image dans l'étang."

Oh ! écriture soignée, lente et appliquée, du cygne sur l'eau...

(dans l'air)

le pigeon, l'avion

Au jardin de la joie p. 27 - 2e L "Le pigeon glisse dans les nuages"

Toujours ensemble p. 94 "L'avion qui glisse dans un rayon de lune"

(= écriture sur le trait)

l'eau, le ruisseau, les gouttes

En riant p. 34 "La pluie glisse"

Au jardin de la joie p. 3 - 2e L " L'eau glisse sur le pavé"

Toujours ensemble p. 84 "Sur les vitres avec mon doigt je suis les gouttes qui glissent" p. 86 "Les petits ruisseaux qui glissent de la fenêtre au tapis".

Joyeux Départ p. 43 (notre ruisseau) "Il se faufile entre les roseaux il glisse et luit sous la lumière d'un beau jour."

la courroie

Je veux lire p. 62 "Il aime voir et savoir comment et pourquoi tourne chaque roue et glisse chaque courroie."



LES VIREVOLTEURS



(sur terre)

Pré fleuri p. 38

le lapin qui "cabriole" cf. *Je veux lire* p. 13 - 2e L

En riant p. 16 - 2e L, p. 13 - 3e L "Et les petits lapins dansent, tournent, sautent, font la pirouette et tournent encore au clair de lune."

le hérisson

Le Petit Monde des animaux p. 46 "le petit hérisson continue sa ronde sur le gazon."

(dans l'eau)

Caroline et Bruno p. 48 - 2e L "Une étoile de mer se balance, on dirait qu'elle danse."

Au Long des jours p. 61 - 2e L (le poisson rouge)

"Pourquoi tourne-t-il ainsi dans sa maison de verre ?" cf. *Clair Matin* p. 36, *En riant* p. 18 - 3e L.

(dans l'air)

le papillon

En riant p. 67 - 3e L "Le petit fou s'amuse à voltiger dans la bonne odeur du foin."

cf. *Boscher* p. 66 ; *Nicole et Viator* p. 65 ; *Toujours ensemble* p. 82 ; *Joyeux Départ* p. 74 - 2e L ; *Je veux lire* p. 57, 59 ; *Clair Matin* p. 61 ; *Belin* p. 115 - 2e L ; *Luti* p. 66.

la mouche

Au jardin de la joie p. 31 "Oh les jolis ronds que font les mouches et les moucherons qui volent dans la lumière!" cf *Belin* p. 34.

la guêpe *Je veux lire* p. 50

la libellule

Mico p. 46 "Milène et Simone regardent quatre fines libellules qui volent, passent et repassent. Une polka de libellules, s'écrie Milène." cf. *Je veux lire* p. 55 - 2e L ; *Clair Matin* p. 77 - 2e L ; *Aline et René* p. 23 - 2e L ; *Pré fleuri*.

la pluie

Bouquet doré p. 24 "je regarde danser la pluie" ; p. 26 "la pluie danse dans le champ"

la neige

Mico p. 22 - 2e L "les flocons volent et tourbillonnent. On dirait mille papillons blancs" cf. *Je veux lire* p. 9 - 2e L

le feu

Mico p. 16 - 2e L "les flammes dansent sous la marmite qui chante"

et bien sûr les fleurs *Luti* p. 38 "la ronde des fleurs" cf. *Au jardin de la joie*.

Bouquet doré p. 54 - 2e L "un cortège de blancs perce-neige qui suit en dansant le Prince Charmant"

Rémi et Colette p. 22 - 2e L "le vent souffle ; l'arbre se penche (...) l'herbe se courbe, et les pétales arrachés dansent une ronde folle"

les champignons

Aline et René p. 45 - 2e L "les mousserons fripons dansent en rond"

En somme le "pré fleuri" figure donc la PAGE où l'enfant va cueillir/lire les fleurs-lattres pour composer/écrire des mots-bouquets. L'allégorie est la plus vive quand la neige lui donne une blancheur de papier et que le petit personnage se grise à glisser/graphier.

Ce vaste et répétitif entraînement graphico-gestuel que constitue la danse en rond reproduit la même liesse que lors des essais réussis de la libellule de *Pré fleuri* p. 50 "et c'est la fête

te au pré fleuri". La danse-écriture, sans cesse mimée, prend comme la cueillette (voir chapitre IV) l'allure d'une cérémonie initiatique, nostalgie de l'allégresse de nos très lointains ancêtres.

Macoco p. 88 "Les spectateurs courent, crient, gesticulent"

Bouquet doré p. 45 "Petits enfants, venez, dansez, chantez et riez ! Commandez aux lutins de la forêt de courir, sauter, danser, chanter"

Au jardin de la joie p. 10 "On joue et on saute, on danse et on chante"

Clair Matin P. 41 "On se régale, on saute, on danse, on rit"

Je veux lire p. 35 - 2e L "Follement, les enfants jouent dans le pré : ils courent, chantent, ils sautent, ils dansent et se roulent sur le gazon"

Schneider p. 113 "As-tu entendu parler des Sioux (...)
Le soir, en rond, autour du feu,
ils dansent en criant, heureux
you ! hou ! you ! hou !"



V 2 Un TEXTE sans POUVOIR INFORMATEUR.
--

Le texte, considéré comme la complexité même, se voit torturé par la "simplification" : émondé, distendu, désorganisé, vidé de sa substance. Or à la lumière de la réflexion actuelle, il semble bien qu'on tende à s'appuyer dès le CP sur une conscience claire du texte comme facilitant l'acte de lire et l'expression par l'écrit.

Francis MARCOIN (art. cit. p. 50 et 54) (l'optique ancienne) "conduit à fixer des étapes rigides faisant d'abord passer par la phrase simple avant la phrase complexe, alors que du point de vue de la graphie ou de l'orthographe, les difficultés sont les mêmes.

Au contraire, toutes les pratiques pédagogiques partant de l'intention de communiquer et de l'exprimer, et jouant sur l'inter-relation enfant-adulte, tendent à prouver que ces difficultés se résolvent mieux, car les élèves ne se posent vraiment les questions de forme qu'à partir d'un message authentique.

(...)

Ceci nous conduit à envisager une progression qui va à l'encontre de celle qui est couramment appliquée à l'école.

En effet on a tendance à considérer que l'élève doit d'abord faire la preuve qu'il sait écrire une phrase avant de pouvoir en écrire deux, puis trois, puis un paragraphe, puis un texte. Et de même, on lui fait lire des phrases isolées (même si elles se rapportent au contexte de l'entretien) avant de lui présenter la *continuité d'un texte*. Or cette continuité est précisément ce qui assure sa cohérence, facilite la lecture de chaque phrase, y compris du point de vue du déchiffrement, dans la mesure où l'attente du sens permet de faire des recoupements avec ce que l'on connaît visuellement" (* souligné par nous)

Cette longue citation a l'avantage de permettre une meilleure position du problème. Non pas que les méthodes soient dépourvues totalement de textes : en effet nous avons vu qu'elles les réservaient au 3e livret (ou à la fin du 2e livret quand il n'en existe que deux), mais il s'agit bien de contester ce principe de renvoi en fin d'année scolaire des récits organisés, encore illustré en 1980 par *Crocus*, en 1985 par *Bigoudi et compagnie*.

① LA FORME DU TEXTE.

La majorité des pages d'une méthode ne donne pas une réalité authentique du texte

a) *dans sa syntaxe* (voir Chapitre V 1)
par la réticence à utiliser les éléments syntaxiques qui contribuent justement à définir le texte.

. Pronoms personnels remplaçant un GN d'une phrase précédente. Dans une méthode ancienne *Mon Livre préféré* sur 89 pages "il" apparaît p. 23, "le" p. 27, "lui" p. 50 et "leur" p. 78.

Par contre dès *Je veux lire* (1967) nous constatons une utilisation quasi normale de ce phénomène inter-phrastique.

. Temps des verbes.

Je veux lire p. 9 "Georges rira. Il lira. Gilbert a lu. Georges lit. Cécile lira"

Cet exemple suffira à concrétiser ce que Claude DUMETON appelle la "chronologie délirante" des débuts de manuels.

. Mots qui jouent plus spécifiquement le rôle de connecteurs syntaxiques. Nous avons vu que la juxtaposition parataxique les escamotent (mais, donc, ainsi, cependant, alors, encore, aussi, etc. sauf et, et puis).

b) *la brièveté des phrases* ...

Je veux lire p. 9 "maman a lu. maman a ri"

... *les interjections et les onomatopées* ne donnent à l'enfant aucun fil logique qui le guide.

c) *l'aspect spatio-visuel du texte*, suivant la définition d'Evelyne CHARMEUX. (*La Lecture à l'école* op. cit. p. 58)

"Tout un ensemble de signes (ponctuation, mise en page etc.) qui fonctionnent au niveau du *texte* et non des mots et qui constituent la trame fonctionnelle de ce texte. Sans la maîtrise de ce deuxième groupe de signes, il n'y a pas d'écriture possible, il n'y a pas de lec-

ture possible. Non seulement ces signes sont essentiels, mais si l'on se reporte à ce qui a été dit à propos de la perception ils sont premiers : pour qu'un texte soit compris, ils doivent avoir été perçus et interprétés avant les lettres. L'étude du fonctionnement de ces signes doit donc apparaître dès le début de l'apprentissage et en liaison étroite avec celle des lettres" (+ souligné par l'auteur)

Ce qui est mis en cause une fois de plus c'est l'ordre de priorité pédagogique mal conçu. Si nous prenons un par un les éléments cités par Evelyne CHARMEUX nous ne pouvons que constater l'immensité de la tâche.

- la mise en page

- . les méthodes n'apprennent nullement ce qui permettra à l'enfant d'"interpréter d'emblée une page écrite comme une page de journal, de dictionnaire, de poésie etc."
- . l'organisation des paragraphes.

L'évidence saute aux yeux : la ligne entière est repoussée au 2ème livret, le paragraphe a du mal à apparaître. Même en 1977 *Au fil des mots* 3e L utilise des textes qui vont jusqu'à une vingtaine de lignes, sans paragraphe.

Même remarque pour les histoires de *Lecture en fête* 1983.

- les caractères utilisés

Les jeux de typographie permettent d'"interpréter des groupes de mots comme plus importants que d'autres, chargés d'intention (italiques) ou jouant un rôle particulier (titres etc.)"

Nous observons que cette possibilité n'est pas exploitée dans le corps d'un texte, à l'exception des titres donc, et cela jusqu'en 1986.

- l'opposition lettre majuscule/lettre minuscule.

Son oubli marque de nos jours le summum de l'aberration. Comme on reliait étroitement lecture et écriture, on repoussait l'usage des majuscules sous prétexte de la difficulté de les graphier, privant l'enfant qui lit de repères importants pour cerner les limites de phrases et pour distinguer les noms propres. Cette manie est restée encore vivace, puisque *Au fil des mots* (1977) ne recourt aux majuscules qu'au 3ème livret. Enfin *Chantepages*

(1977) et *Lecture en fête* (1983) rompent avec cette tradition désuète ; en effet dès la première page du manuel on trouve :

"C'est Magali. C'est Pierre" (souligné par nous)
Lenteur géologique de l'évolution pédagogique, si l'on considère que *Le Livre que j'aime* en 1955 affirmait déjà à ce propos dans sa préface :

"Nous avons introduit les MAJUSCULES dans le 2e livre. Voyez avec quelles précautions nous avons soin de les présenter. Néanmoins quelques intraitables gardiens des programmes officiels nous en feront le reproche. Nous faisons remarquer qu'il ne s'agit nullement d'étude, mais d'une simple apparition à l'occasion des besoins de nos textes. Nous estimons, quant à nous, que le respect de la correction orthographique du français écrit mérite une anticipation qui, de l'avis de tous les maîtres n'apporte aucune difficulté sérieuse, bien au contraire"

En somme il n'est pas interdit de penser que puisse se commencer au CP un enseignement de ce que Fernand BAUDIN (in *La Typographie au tableau noir*) nomme "l'orthographe" qui apprendrait les règles de mise en page d'un texte et porterait sur

- . le rôle du support du texte
- . les signes de l'alphabet, les chiffres et la ponctuation en tant qu'écriture et dessin, taille et type des caractères utilisés (cf. *Lecture n°1*) former des lettres : traits pertinents

- . la ligne d'écriture
- . la colonne de texte
- . la surface de la double page
- . la répartition des blancs

une "phonétique de l'oeil" (Fernand BAUDIN op. cit.)



(2) LE CONTENU DES TEXTES

Ce n'est que dans les années 50-60 que la problématique des méthodes d'initiation à la lecture va enfin se poser en termes de PSYCHOLOGIE et de RHETORIQUE. Alors qu'auparavant les auteurs étaient seulement obnubilés par la pratique de construction progressive par éléments abstraits (cf. *Biron* et *Boscher*), on se soucie désormais de la manière dans l'enfant ressent les textes.

Si de 1930 à 1950 cette évolution se manifeste de plus en plus (notamment avec *En riant* 1931, *Nicole et Victor* 1943, *Les Belles Images* 1948), la "grande époque" de la perspective décrochant des arides syllabaires, se situe de 1950 à 1970 par des méthodes résolues à motiver l'acquisition des mécanismes de lecture (voir chapitre VII 1).

A en croire les préfaces, les principes qui sont avancés doivent modifier sensiblement l'intérêt des enfants pour les textes.

Nico préface "Nous avons voulu intéresser nos jeunes lecteurs"

- a) *Contenus voulus plus proches de la psychologie enfantine.*
(ou de l'idée qu'on s'en fait)
- fuir l'austérité ennuyeuse

Chantepages préface "Nous espérons avoir rendu ce manuel le plus attrayant possible"

- . dans le fond : non plus édifier moralement mais amuser.

En riant préface "Nos enfants n'aiment pas les gens sévères, toujours prêts à leur administrer une fade histoirette, soi-disant morale"

Poucet préface "histoires amusantes"

Patou et Véronique préface "Un album qu'ils assimilent volontiers à leurs jeux favoris"

- . dans la forme : images, dessins, couleurs (= l'illustration)

Pinou et Nanou préface "Par son illustration, fraîche et colorée, Jacques Pecnard a su donner une vie intense"

Boscher préface "C'est un ouvrage aux qualités artistiques sérieuses, grâce au bonheur du choix des images, que les petits vont feuilleter"

Mico préface "Pour illustrer nos textes, nous avons fait appel à un artiste très aimé de la jeunesse (...) Nous sommes sûrs que ses dessins plairont aux enfants et aux maîtres : ils font de ces deux livrets des albums de fraîches et souriantes images"

- compenser le caractère abstrait du montage des mécanismes par le recours au concret de la vie quotidienne de l'enfant.

Le Livre que j'aime préface - 2e L "C'est que par delà son contenu technique cette méthode est intimement accordée à la vie enfantine d'où elle est sortie et à laquelle elle ramène à chaque page"

Nicole et Victor préface "Les textes se rapportent le plus souvent à la vie familiale et scolaire de Nicole et Victor"

Patou et Véronique préface "Les sujets sont tirés de la vie réelle"

Luc et Caroline préface "Péripéties qui lui sont d'ailleurs familières (à l'enfant) et appartiennent à sa vie quotidienne"

Corinne, Jérôme et Frite préface "Nous avons par ailleurs recherché et retenu des thèmes ayant trait essentiellement à la vie quotidienne d'un enfant de six ans aujourd'hui"

Au fil des mots préface "Introduction de thèmes vivants, intéressants, de nature à concerner réellement la vie de l'enfant"

- tenir compte des goûts de l'enfant (ou supposés tels)

En riant préface "Les enfants ne s'intéressent pas du tout aux plus belles descriptions, et telle poésie, charmante pour un adulte ou délicieuse pour un vieillard, les laisse parfaitement indifférents.

Que demandent-ils donc, ces enfants ?

Ils aiment la vie et le mouvement. Il leur faut des personnages qui courent, dansent, sautent, pirouettent, font la culbute, dégringolent un escalier et se cassent le nez. Il leur faut encore des histoires de bête, des chats gourmands, des bons chiens, des moutons mignons, etc.

Ils se complaisent dans la fantaisie la plus invraisemblable et s'amuse d'un lapin qui valse, ou d'un canard qui porte un parapluie. Enfin ils adorent les images simples et naïves qu'ils peuvent reproduire facilement"

Patou et Véronique préface "Les sujets sont tirés de la vie réelle en fonction des intérêts des enfants"

Lecture en fête guide pédagogique p. 10 "Ces textes restent donc naturels, vivants, proches (...) des intérêts des enfants"

b) *Une réflexion rhétorique tendant à essayer de rapprocher la méthode du récit romanesque.*

Au jardin de la joie préface "Au jardin de la joie est un petit roman enfantin" cf. préface *La Méthode rose*.

- donner plus de cohérence par un lien, un fil conducteur : les faits et gestes de deux enfants dans le "petit monde" du quotidien.

Je saurai lire vite... et bien préface "l'unité d'un thème"

La Lecture immédiate préface "une historiette dans un texte suivi"

Nicole et Victor préface "Pour mettre un fil conducteur entre les différentes leçons, les textes se rapportent le plus souvent à la vie familiale et scolaire de Nicole et Victor"

Nico préface "Les vieux manuels - et d'autres moins vieux - dispersent l'attention des enfants entre des sujets disparates (...). Nous racontons pour notre part, l'histoire de deux enfants qui ont un petit ours, des animaux qu'ils aiment, un papa, une maman, des camarades. D'une leçon à l'autre, ce petit monde se retrouve et deviendra familier à l'élève"

- traiter les personnages comme des petits héros de roman auxquels les élèves doivent s'identifier par de nombreux points communs.

Poucet préface "Il était une fois un petit garçon de votre âge"

Tinou et Nanou préface "les deux héros de cet ouvrage"

Patou et Véronique préface "Un album d'images qu'ils vont aimer regarder parce que le petit garçon et la petite fille sont comme eux"

Corinne, Jérôme et Frite préface "L'apprenti lecteur s'identifie, se compare aux enfants personnages du livre, il rit avec eux"

- structure narrative

Luc et Caroline préface "Chaque texte est un petit récit vivant, une aventure qui capte l'attention de l'enfant par ses péripéties"

Daniel et Valérie préface "Les enfants seront vite intéressés par les aventures de Valérie, Daniel et leur compagnon, le chien Bobi"

Au jardin de la joie préface "la trame du récit"

Au fil des mots préface "les épisodes du récit"

Lecture en fête guide pédagogique p. 14 "Ceci permet de jouer sur l'effet de suspense"

Comme nous pouvons le constater dans les préfaces, les auteurs se gargarisent de nobles intentions et prennent un peu leurs désirs pour la réalité.

Mon Livre préféré préface "lecture d'un texte intéressant"

Luc et Caroline préface "Chaque texte est un petit récit vivant (...) qui capte l'attention des enfants"

Daniel et Valérie préface "Les enfants seront vite intéressés (...)"

Belin préface "La méthode mixte permet de présenter des textes d'un intérêt indiscutable"

Au fil des mots préface "Introduction de thèmes vivants, intéressants, de nature à concerner réellement la vie de l'enfant"

Cette thèse se propose de ne pas se laisser prendre à la même illusion et de faire prendre conscience combien l'intérêt du contenu est compromis par les contraintes d'un système par trop fondé sur un échelonnement de difficultés techniques aux dépens d'une base narrative qui inscrit d'abord l'acte de lire dans sa vraie nature de communication d'un sens.

Or que de textes vides rencontrons nous ! où s'égrènent les tâches sans pittoresque du quotidien, du type "Milène balaie le linoléum" (*Mico* p. 62 - 2e L). Quand le récit sort des gestes répétitifs et anodins pour évoquer une promenade par exemple, il suffit de regarder de près pour constater qu'en fait il ne s'y

passé rien ! Malgré les congratulations implicites que s'attribuent les auteurs à tour de pages "quelle belle promenade !" "quelle belle journée !" etc., force est bien de s'apercevoir qu'à part deux ou trois constats de détail, rien de fondamental, aucune perspective globale ne sont donnés dans une excursion comme celle de la p. 31 du *Livre que j'aime*.



1. jacqueline a pris le car
avec deux camarades de classe.
nicole a mis sa belle cape.

caroline porte sa belle robe avec le joli col bleu.

jacqueline a pris le sac de cuir de maman.

elles rient et elles bavardent.

2. le car dévale la côte et
s'arrête au bord du lac.

oh! le beau lac! la belle cane!

ses beaux petits!

et le cabri là-bas au milieu du pré.... il a cassé sa
corde et fait mille cabrioles.

jacqueline l'attrape

et le caresse...

3. ah! la belle promenade!



Parler de "petit roman" devient une galéjade pour des manuels où les "aventures" s'engluent dans la banalité et où le suivi d'une intrigue n'existe à peu près pas, si ce n'est quelques textes qui se succèdent parfois sur un thème. Même *Caroline et Bruno*, parti sur son histoire d'extra-terrestre, éprouve le besoin de l'entrecouper de scènes de cueillettes de fleurs ou d'é-

pisodes animaliers traditionnels (cf. avec l'âne) sans liaison avec le déroulement de l'intrigue.

Certes dans la perspective traditionnelle d'apprentissage "attrayant" des "mécanismes de lecture", la prouesse était difficile. Désormais, avec le recul des ans, la réflexion pédagogique actuelle est plus lucide sur la valeur des postulats qui fondaient l'optique d'une lecture considérée comme "une pilule amère". La mesure de la gravité est fonction de la conscience que l'on prend des implications psychologiques de cette présentation étriquée à l'enfant du texte à lire. Bruno BETTELHEIM et Karen ZELAN (op. cit.) ont axé leur recherche sur cette dimension, qu'on peut résumer ainsi :

. face à des textes creux, les enfants ne sont pas encouragés à investir leur énergie pour apprendre à lire.

Louis LASSABLIÈRE (op. cit. p. 15) "Peut-on s'étonner du peu d'intérêt que les élèves manifestent pour la lecture lorsqu'on leur a infligé des pages dans lesquelles il n'y a rien à comprendre"

. le texte ne se présente pas comme une source d'information et de savoir, l'enfant n'y apprenant rien (du point de vue du contenu) qu'il ne sache déjà ;

. toujours évoquée sans but dans les manuels (X ou Y "lit") la lecture ne permet pas à l'enfant de supposer qu'elle puisse être une activité plus intéressante que la pêche à la ligne.

En dénonçant la fausseté des postulats, nous pourrions nous orienter vers une autre voie :

. Cui, l'enfant est capable de "mordre" au travail technique sans s'encombrer de telles tricheries, pour peu qu'il cerne les objectifs de ces activités-là par rapport à un acte de lire-communication bien distingué.

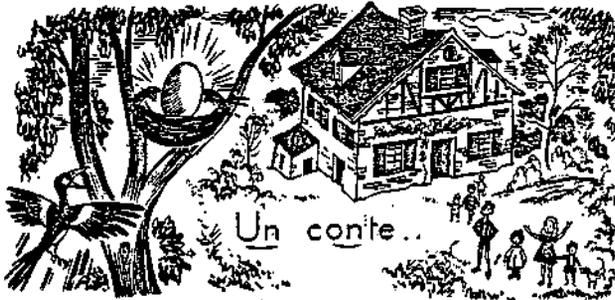
. Ce n'est pas parce qu'une certaine activité (manger, sauter) paraît plaire à l'enfant que celui-ci aura envie de lire une histoire relatant en termes "bêtes" cette même activité.

. Enfin, n'en déplaise aux auteurs d'*En riant*, les enfants peuvent aussi s'intéresser à un contenu de lecture même s'il n'est pas amusant.

Ainsi donc, plutôt que de chercher des intérêts extrinsèques, interrogeons nous sur les conditions intrinsèques à un texte, à un livre, à une langue, pour motiver l'élève de CP.

Et pour clore cette réflexion sur le contenu des textes, nous terminerons sur un exemple-limite d'asphyxie du récit.

A petits pas joyeux p. 40



Il y avait une fois une belle maison. Autour de la maison, il y avait un beau jardin. Dans le jardin, il y avait un arbre. Dans l'arbre, il y avait un nid. Dans le nid, il y avait un œuf. Dans l'œuf, il y avait un loup. Un méchant loup qui veut vous manger. Sauvéz-vous.

Cric ! Crac ! Croc !
Mon conte est achevé.



En conclusion de la IIIe PARTIE :

<p>V 3 CONCEPTIONS de la LANGUE FONCTIONS du LANGAGE</p>
--

Trois travers de l'enseignement quotidien expliquent cette mise à mal de la langue dans les méthodes de CP. Tous les trois ressortissent de la difficulté à se fonder sur une vue d'ensemble, sur la globalité clairement perçue du phénomène langagier.

- *Le rationalisme* : pressé de rationaliser l'enfant, on lui propose une langue qui ne parle qu'à son intellect, sans tirer profit de toute la richesse de l'affectivité dans l'acquisition linguistique du lire-écrire. Nous reviendrons sur ce point au chapitre suivant VI 2 ③.

- *Le pédagogisme* : l'obsession de rendre "simple" dénature complètement une pauvre langue par l'application de trois postulats contestables

. partir de l'élément considéré comme simple qu'est la lettre est une position qui se trompe sur la perception dont fait preuve l'enfant.

Notre parcours historique et notre étude orthographique ont permis de faire le point sur cette position tenace en termes de lecture (perception de la langue) mais aussi en termes linguistiques (fonctionnement réel de la langue).

. l'écoulement "goutte à goutte" d'une progression d'éléments (même scientifiquement authentiques) pêchera tout de même par l'absence d'exploitation des oppositions constitutives de la langue dans la pluralité des sous-systèmes. La conscience de structures représente une condition de l'acquisition des éléments aux différents niveaux.

. pour aider l'enfant au départ il faudrait, paraît-il, tricher avec la langue. Or nous avons vu que ce n'était pas

rendre service au jeune élève que de lui laisser croire à un système graphique simpliste que les faits amènent à contredire peu après. Il faut tenir compte de cette réalité que le noyau fondamental de la langue est irrégulier (cf. la conjugaison du verbe "être" ou l'orthographe des mots fréquents).

Nous avons noté également les méfaits déformateurs et régressifs d'une langue présentée sans épaisseur syntaxique.

- *Le scientisme :*

La référence soulignée aux tables de fréquence (notamment lexicale), la complaisance dans l'exhaustivité phonologique et phonographique, manifestent une illusion scientiste assimilant abusivement la pédagogie à une science.

La pédagogie d'apprentissage du lire-écrire est conçue exclusivement en termes d'objectifs "opérationnels", autrement dit en termes de sous-disciplines juxtaposées, au lieu de s'articuler autour des objectifs généraux de la communication et de la pédagogie générale moderne. A ce titre bon nombre de méthodes, qui se prétendent novatrices, apparaissent bien comme n'ayant ravalé qu'en surface, sans modifier les fondements des méthodes classiques : un peu de "phonétique" ou autre "truc", mais on garde tel quel le préalable d'une progression-monopole par mécanismes.

En procédant de la sorte - parcellisation sans cohérence d'ensemble - il restera toujours cette conviction scientiste qui rejoint le pédagogisme : que l'on lit-écrit dans le cadre de compétences définies. Or si chaque performance illustre bien la compétence, c'est une compétence non délimitée à l'avance. Au contraire même chaque performance contribue à élargir les limites de la compétence. Aussi apprend-on la langue en la faisant fonctionner de manière authentique, quitte à approfondir peu à peu par des connaissances et non pas en escaladant "pré-requis" après "pré-requis", acquis technique après acquis technique.



① DE LA CODIFICATION DE LA LANGUE À LA CODIFICATION
DE LA PENSÉE

Prisonnière de la progression pédagogique traditionnelle qui la limite à un code phonographique, la langue se "codifie" également dans son rôle sémantique, où elle apparaît comme une simple nomenclature de la réalité quotidienne. La logique impitoyable de la simplification linguistique risque d'ankyloser en fait un intellect que l'on prétend par ailleurs développer. En effet cette langue claire, simple, passe-partout se propose comme une simple relation biunivoque entre le réel et sa dénomination. Comme le dit Marina YAGUELLO (in *Les Fous du langage* p. 145, 146)

"la fonction primordiale du langage n'est pas de définir ni d'exprimer le monde. La fonction du langage est de construire et se construire inlassablement son univers.

Le langage est symbolique, non déictique ou iconique ou indexique. Posant la syntaxe comme allant plus ou moins de soi, les langues philosophiques artificielles (que nous identifions à la langue des manuels) sont trop souvent des nomenclatures, qui mettent avant tout l'accent sur la délimitation et la classification logique des concepts. On n'a plus dès lors une linguistique du signe, mais une linguistique du mot (...) Il est entendu que l'Univers est composé de choses et d'idées, que chaque chose doit avoir un nom, une fois pour toutes, et on devra veiller à l'adéquation entre les deux"

Or cette optique réductrice qui diminue la pensée à travers l'utilisation d'une pseudo-langue, emprisonne bel et bien les capacités réflexives/imaginatives de l'enfant. Comment ?

a) Pour aboutir à cette sacro-sainte simplicité de la langue conçue comme reflet de l'ordre du monde, les auteurs de manuels en bonne logique ont entrepris de manière parallèle la "simplification" de la représentation du monde en stéréotypes. Déjà évoqué de ci de là au chapitre V, l'univers artificiel qui

est la cause du rétrécissement de la perception enfantine et, partant, de sa pensée, sera développé au chapitre VII.

b) Si l'acquisition des structures de la phrase et des catégories grammaticales est conditionnée par un progrès de la pensée, nous estimons que la réciproque est vraie également : que la fréquentation d'une syntaxe non simplifiée (avec dosage bien entendu) contribue à développer les notions fondamentales de durée, de chronologie, de causalité. On ne peut donc admettre au CP une langue qui occulte ces notions alors que le langage parlé de l'élève en atteste souvent une certaine maîtrise.

c) Mais nous irons plus loin encore dans l'impact de la qualité de la langue sur le développement de la pensée. Loin de se limiter à "exprimer la pensée", la langue constitue une structure d'une relative autonomie par le jeu duquel on engendre les richesses et les nuances de pensée. C'est toute la différence entre une langue présentée comme monovalente, astructurée, amorphe, étale et une mise en évidence de la capacité sémiotique originale de la langue par le jeu de ses forces contraires : norme et déviance, polysémie et synonymie, économie et redondance, symétrie et dissymétrie. Savoir exploiter celles-ci au lieu de les nier permet de développer vraiment une langue créatrice de pensée.

- D'où l'importance pédagogique du JEU sur la langue, qui apprend à faire fonctionner-signifier autrement que comme un modelage de la pensée à une norme réduite et artificielle.

"Jeu de mots, jeu sur les mots, jeu avec les mots, jeu verbal sous toutes ses formes : calembours, rébus, charades, contrepets, bouts rimés, comprins, devinettes, mots valises, mots croisés, anagrammes, etc. bref toutes ces manifestations de la parole qui témoignent chez les locuteurs d'une linguistique innée, intuitive, car jouer suppose qu'on connaisse les règles et le moyen de les tourner en exploitant l'ambiguïté qui caractérise les langues naturelles, ainsi que la créativité qu'elles autorisent. Chez l'enfant, l'apprentissage de la langue est inséparable des jeux verbaux, qui acquièrent par là une valeur pédagogique" (Marina YAGUELLO *Allée au pays du langage* op. cit. p. 13)

- D'où l'importance linguistique d'un bain de langue riche et diverse car la langue traditionnelle des manuels voulue comme une membrane sans complexité, diaphane, reliant l'enfant et le réel, constitue en fait un écran déformant la vision de la réalité et un débilitant *fixateur* de la pensée.

② QUAND LES AUTEURS DE MANUELS LAISSENT LE LANGAGE
SOMBRER DANS UN TROU NOIR...

Nicole et Victor p. 26 "Papa soulève le pavé du trou où s'écoule la pluie"

Nous l'avons vu, la langue des manuels constitue un monstrueux artifice déformé sous les coups répétés de la progression phonographique mais dont l'intention intrinsèque est malgré tout de restituer - étiqueter le monde. Cette fonction informative des textes, dotée dans les préfaces de toutes les qualités, aboutit malheureusement à une impasse .

. d'une part (voir chapitre IV 2) le son parvient à lui ravir la primauté ;

. d'autre part, l'évocation des tâches banales de la vie quotidienne apparaît comme un simple prétexte à égrener des mots, les textes se vidant ainsi de leur pouvoir d'information ;

. enfin la mise en scène de la "réalité" environnant l'enfant qui constitue le contenu informatif se fonde sur une référence qui n'a pas grand chose d'authentique, pur reflet des mythes de la société (voir chapitre VII).

Nous aboutissons au paradoxe que la fonction référentielle appuyée des manuels, voulue dans une optique de réalisme, s'appuie sur une mythologie quelque peu granguignolesque qui enlève beaucoup de crédit à la perspective avouée de botanique linguistique : la connaissance du monde en collant un mot sur chaque chose.

Si nous considérons le tableau de la page suivante, nous cons-

RÉÉL

DOCUMENTAIRE
perspective
de l'éveil

- STÉRÉOTYPE -

VOYAGE
Exotisme
Musées

ANIMAUX
Le Petit Prince
des animaux.

RÉCIT du QUOTIDIEN

le "Récit monde"
de deux enfants

"pure" quotidien -

Bison
Mes Premier Livre de français
Allong des jours
La loi des mots

Enregistrement des images

- Nicolas et Victor
- Tongress en famille
- Forest
- Merveux lire
- Daniel et Valérie
- Patron et Virginie
- Luc et Caroline
- Asphodémetris
- Thomas, Méline et Franck
- René et Monette
- Les belles Tongres
- La lecture immédiate
- Rand et Marie
- Lechichon
- Virginie et Nicolas
- Timon et Céline
- Americus, Raymond et Pipa
- Boujour
- Des enfants et leurs amis
- Justine et sa...

IMAGINAIRE

rituels
Bucoliques

le thème enlevé
Bouquet d'or
dans la forêt folle
Je t'embrasse vite... et bien
Poulain, Kaput, Martin
Quelques pages de la
Vie
des fleurs

Récit
non-
littéraire,
fiction

Récit
est dit, dit

+ Krism

poésie

quelques
chans
poèmes

le salubre

300

+ quelques
contes

Mes premiers contes

- Mes livres préférés
- le livre qui parle
- Jugoux, Dupont
- Demi-brun
- Caroline et Bivau
- Rémi et Céline
- Elvir Nolin
- Timon et Renée
- Bélin
- Aptiles par jugoux
- Pigeon vite
- Lechichon
- Athénaïf

+ quelques
poèmes

- Av j'avais de la joie
- Boscher
- En riant
- Miso
- Alex et René

lecture en fête

AUTENTIQUE

vie pratique
recherches de cuisine
publité
carte de la route
Circus
lecteur en fête

écologie
chaletiqve

Schneider
Kitté-Mulle bleue
Am. - vrom - vrom
le livre unique des petits

tatons l'écrasante majorité donnée à cette perspective du *pseudo-réel*. Nous irons encore plus loin dans la critique en observant que même les contes et les poèmes, malgré leur appel à l'imaginaire, ne permettent pas vraiment de sortir de cette impasse linguistique. Il manque cruellement en effet une réflexion de fond sur *les rôles du langage*.

Le langage des manuels (y compris des contes et de la plupart des poèmes gentillets) répond à la définition de Jacqueline HELD (in *L'Imaginaire au pouvoir* p. 226)

"Il est un langage clair, évident, simple. Simple, assurément il doit l'être, puisque sa qualité principale sera de rendre impossible toute équivoque, toute ambiguïté, d'être immédiatement compris par tous. Il est et doit être univoque. C'est, en un sens, le langage de la logique ordinaire qui régit nos rapports quotidiens avec autrui. Langage pratique, utilitaire donc"

Tout est là : on se polarise sur un langage-outil, qui est certes nécessaire mais, même quand on prétend voguer dans l'imaginaire (cf. la science-fiction à la manière de *Caroline et Bruno*), on emprisonne constamment l'élève dans un réseau de structures figées, de mots-étiquettes, de clichés, de modèles linguistiques et textuels stéréotypés. Or, comme nous le rappelle Marina YAGUELLO (*Alice au pays du langage* op. cit. p. 19)

"Communiquer, pour les humains, ce n'est pas seulement transmettre de l'information. Souvent on parle pour ne rien dire, ou on dit le contraire de ce qu'on veut réellement dire, ou encore ce que l'interlocuteur sait déjà. Une bonne partie de l'information, d'ailleurs, est implicite, c'est-à-dire absente du message proprement dit.

Bref, on parle pour toutes sortes de raisons étrangères à l'acte d'informer.

Au moment "où, nous Occidentaux, sommes de plus en plus submergés sous la masse du référentiel, de l'information pure et simple de l'utilitaire" (Marina YAGUELLO op. cit. p. 37), il importe plus que jamais de ne pas robotiser l'enfant dans une seule fonction du langage, réduit à un "modèle unique, universel à reproduire" (Jacqueline HELD op. cit.)

Non plus seulement utiliser la langue écrite pour lire, pour s'instruire (morale ancienne de l'alphabétisation), même non plus

seulement concevoir le langage comme un acte social élémentaire d'information réciproque¹, mais grâce aux jeux de langage alliés aux textes poétiques, apprendre aussi cette aptitude créative fondamentale qui consiste à violer les règles. Pour le salut de l'âme enfantine apprenons lui vraiment à faire sens, y compris en s'appuyant sur une déviance organisée (cf. Marina YAGUELLO *Alice au pays du langage* op. cit. p. 32)

Jeux avec le son : rime, répétition, allitération, assonance, rapprochement de fausses coupes, contrepèts...

Jeux avec le sens : rapprochement inattendu de mots étrangers l'un à l'autre, exploitation habile de la synonymie, de l'ambiguïté sous toutes ses formes, violations de sens proprement dites, détournement, allusion etc...

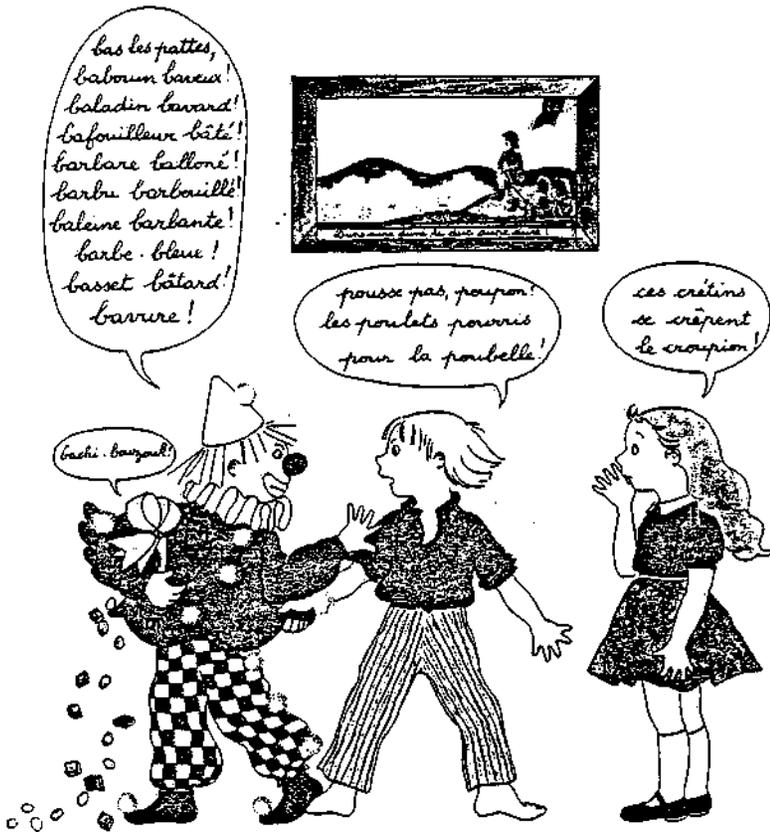
L'album d'Agnès ROSENTHAL *Le Français en liberté* ou celui de K. HOESTLANDT *Le Moulin à parole* ouvrent grandes les fenêtres du langage, faisant oublier l'air confiné des manuels de CP. (voir page suivante)

Toute une éthique utilitaire¹ de la connaissance linguistique (rentabilité à court terme), toute une philosophie acquisitive (rationnelle, logique, visant à organiser la langue et le monde mais avaricieuse de la poésie-fête du langage) seraient à réviser pour en finir avec la passivité croissante des hommes et forger dès l'enfance des réponses culturelles qui réagissent contre la robotisation généralisée - par une certaine conception dynamique, créative des langages culturels : la mu-

1/ Liliane LURCAT *Lire et écrire, le privilège d'une minorité ?* document didactique n° 14 photocopié p. 5. UER de didactique des disciplines, laboratoire de psychologie de l'éducation pré-scolaire. Université Paris VII.

"Une autre raison de la dévalorisation des apprentissages tient à l'accent mis sur les aspects immédiatement utilitaires et non culturels. Ce qui peut séduire les adultes rassis, au réalisme borné, ne convient pas à l'enfance. L'âge des apprentissages fondamentaux est encore celui des jeux. La rigueur n'est pas synonyme d'austérité"

sique, les arts plastiques, la langue.



Troisième Partie

SOUS LES MOTS : L'IDECLOGIE DES MANUELS

Chapitre VI : Conception de
l'enfant et de son éducation.

Chapitre VII : Conception du
Monde.



Au jardin des images
(couverture)

CHAPITRE VI

CONCEPTION DE L'ENFANT ET DE SON ÉDUCATION :
DE L'ENFANT PARFAIT À L'ENFANT-NÉANT.

La représentation consciente des auteurs : l'enfant-modèle.

La représentation inconsciente des auteurs : l'enfant-néant.

VI 1 La REPRESENTATION CONSCIENTE des AUTEURS : l'ENFANT-MODELE.
--

Mon Livre préféré préface "la valeur éducative des textes"

À travers leur mise en scène dans les manuels, famille et école se fondent dans la même perspective unique : façonner l'enfant pour le rendre SOCIALEMENT adapté. Leurs efforts convergent sur une éducation des comportements que l'on estime exigés par la société de l'adulte qu'il sera, visant une conception des valeurs primordiales qui, envers et contre tout, ne se démentira pas jusqu'au seuil des années 80.

① VALEURS MORALES PRÉSENTÉES (C-À-D VISÉES)

Toutes les valeurs enseignées tournent donc autour de cet apprentissage de la vie sociale conçu en termes d'éthique ex-

trinsèque à l'individu c'est-à-dire : respect d'un "devoir" social absolu, qui s'impose à tout être humain.

Mon Livre préféré p. 47 "Victoire éprouve de la joie d'avoir fait son devoir"

Ainsi la propreté s'envisage-t-elle moins comme une hygiène corporelle que comme une politesse élémentaire vis à vis de l'autre ; l'application au travail est perçue d'abord comme une nécessité de la solidarité nationale avant d'être une vertu de formation personnelle. Si nous schématisons la galaxie des qualités, nous nous apercevons d'ailleurs qu'elle s'enroule autour d'une super-qualité : *la politesse* au sens large du mot, observance de toutes les convenances sociales établies, la politesse comme respect de l'ordre qui régit la communauté hic et nunc.

Boscher p. 13 "Emile a été poli à l'école"

A partir de cette vertu-mère s'engendrent les qualités essentielles suivantes qui peuvent être classées ainsi (nonobstant le fait donc qu'elles visent toutes d'abord au social) :

- . qualités pleinement de relations sociales
 politesse (au sens étroit), obéissance
- . qualités d'ordre mental, corporel et matériel
 travail, modération, soin

C'est la méthode *Biron*, une des plus anciennes méthodes de notre corpus d'étude (1927) qui, en guise d'entrée en matière, nous définit de la manière la plus complète le portrait-robot de l'enfant idéal des auteurs de manuels.

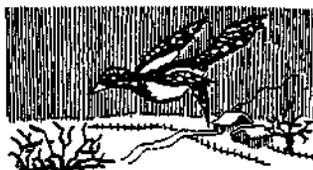
	"Le petit Anatole Anatole est un bon petit élève. Il a six ans depuis Pâques. Il a déjà appris à lire et à écrire.
POLITESSE	Anatole est très poli, très propre et très appliqué.
SOIN TRAVAIL	
MODERATION	Il ne se dissipa pas. On ne le punit pas.
ODEISSANCE	On ne le gronde pas. Son papa et sa maman l'adorent. Imitons le petit Anatole"

La démonstration s'articule sur deux pôles didactiques : le mo-

dèle positif (l'exemplaire), survalorisé, et le modèle négatif (l'anti-modèle) que l'on craint comme le feu parce qu'il risque de donner le mauvais exemple et qui apparaît donc seulement sous des formes atténuées.

Enfin, perçu comme un animal non socialisé, l'enfant est toujours implicitement relié à des animaux-symboles qui lui servent de repoussoir : ainsi l'âne, le perroquet (kakatoès dans *Le Petit Monde des animaux*, ménate dans *Crocus*), le singe, la pie. Comment expliquer la constance remarquable de la présence de ces animaux, y compris au fil des pages des méthodes modernes, alors que la civilisation actuelle a fait disparaître complètement l'âne par exemple. Comment l'expliquer, sinon justement comme symboles des anti-modèles scolaires ?

Exemple : la pie



La Colline enchantée p. 16

une aile à demi brisée, la pie voletait sous la neige.

René et Maria p. 8



une petite pie vole.



La Méthode bleue p. 18

la pie jacasse

aline attend l'arrivée de jeanne,
de martine et de pascal.

Aline et René p. 41 →

elle jacasse comme une pie.

POLITESSE

C'est avant tout SALUER

Nicole et Victor p. 9 "tu seras poli, toto, tu salueras"

En regardant les images p.45 "tu sonnes, tu salues la dame"

Comment ?

Nicole et Victor p. 42 "l'enfant poli dit toujours : bonjour, bonsoir" cf. *Au jardin de la joie* p. 22, 35, 30 - 2e L, *Au fil des mots* p. 16 et 29-2e L, *Luti* p. 17

Clair Matin p. 79 - 2e L "son ami Pierrot (...) s'approche et la salue très bas" cf. *Rémi et Colette* p. 50.

Corinne, Jérôme et Frite p. 35 - 2e L "Souvent, pour se dire bonjour, les filles s'embrassent. Les garçons, eux, se donnent une poignée de mains."

Qui ?

- Les personnes connues...

Mon Livre préféré p. 49 "Avant de s'endormir, les enfants embrassent tendrement papa et maman"

Corinne, Jérôme et Frite p. 27 - 2e L "Quand il rencontre un ami dans la rue, Jérôme lui fait toujours un petit signe amical"

- comme les personnes inconnues...

Toujours ensemble p. 47. "En revenant de l'école, Marie salue poliment les passants" p. 67 "Il salue le facteur sur sa moto et le docteur dans son auto"

Poucet p. 31 "Poucet a salué la damé"

- mais également les animaux...

Le Petit Monde des animaux p. 37 "Les élèves te saluent, ô cigogne, ma mignonne !"



Couverture de la méthode *Bonjour*

Au jardin de la joie p. 23 - 2e L "Puis c'est une libellule. Jolie demoiselle je te dis bonjour"

Caroline et Bruno p. 37 "Ils saluent le hibou" p. 7 - 2e L "Caroline...va dire bonjour à son petit âne qui broute"

- et les objets !

Le Livre que j'aime p. 5 - 2e L "Saluez d'abord ma poupée"

Rémi et Colette p. 10 - 2e L "Le petit chaperon rouge (...) dit bonjour à la marguerite qui le regarde passer"

René et Monette p. 53 - 2e L "Il envoie un baiser au soleil"

Pré fleuri p. 18, 19 "Il salue les fleurs des prés et des bois. Bonjour pâquerette ! Bonjour petite violette, salut muguet !"

La politesse c'est aussi REMERCIER

Le Livre que j'aime p. 25 "Jacqueline te prêtera le dé de maman tu diras : merci, Jacqueline"

et plus fondamentalement être reconnaissant envers ses parents qui donnent tout (voir IV 3 - ③)

- envers tante Sophie

Je veux lire p. 78 - 2e L "Georges et Gilberte prennent de bien jolies photographies, mais ils n'oublient jamais que c'est grâce à tante Sophie"

- envers son instituteur

Boscher p. 51 "Aimez et respectez la personne qui est votre bienfaitrice"

- envers tous les métiers qui permettent de bien consommer.

Au jardin de la joie p. 17 - 2e L "Monsieur le tailleur, merci ; monsieur le tisserand, merci, ma chère maman, merci. Et je garde mon meilleur merci pour la blanche brebis"

MODELE archétypique : personnes en uniforme

le militaire :

Le Livre que j'aime p. 28 "Un soldat passe, René salue"

le garde forestier :

Mico p. 46 "Le garde salue papa, képi bas"

EXEMPLES à SUIVRE : certains animaux et plantes bien élevés

la mère éléphant

Le Petit Monde des animaux p. 33 - 2e L "Elle incline plusieurs fois la tête pour remercier"

le coq

Poucet p. 32 "Le coq salue Poucet"

les lièvres

Caroline et Bruno p. 74 - 2e L "Les lièvres saluent Bruno"

le kakatoès

Le Petit Monde des animaux p. 28 "Koko salue les élèves"

les anémones *Luti* p. 59 "Les anémones saluent le lutin"

ANTI-MODELE : l'enfant impoli, mal élevé, grossier n'apparaît absolument pas.

Seul est relevé Ernest dans *Mon Premier Livre de français*, mais son "impolitesse" se limite au seul fait "qu'il ne salue personne" p. 33.

Il y a aussi Lulu

Mon Livre préféré p. 21 "Lulu siffle, il n'est pas poli"

Symbole de l'anti-modèle : le singe, qui ne respecte pas les conventions.

Le Petit Monde des animaux p. 13 - 2e L "Les deux chimpanzés font la grimace au public, comme deux garins impolis"

Une dernière preuve de l'importance exorbitante du salut : à la question qui lui est posée "Que fais-tu à l'école, René ?" René répond :

Ce que je fais ? je dis bonjour à mes petits camarades, je joue et je saute, j'écoute, je chante, je lis et je copie. Vive l'école" *Au jardin de la joie* p. 37.

A cette question, quel enfant réel penserait d'abord à préciser qu'il dit bonjour ?

OBÉISSANCE

Macoco p. 28 "Tu seras sage, tu obéiras à ton grand ami"

C'est un impératif :

Corinne, Jérôme et Frite p. 47 "Il faut obéir à son papa"

Pré Fleuré p. 33 "Deviens obéissante, petite Cathy"

Autant la politesse s'éduque, autant l'obéissance paraît être en nous, pour peu que nous voulions l'exprimer.

Poucet "Obéissez et apprenez à être poli" p. 61.

L'idéal est représenté par une obéissance automatique, sans discussion :

Mon Premier Livre de français p. 54 "Odile, viens ici - oui, maman, je viens - Odile, tiens ton petit frère - oui, maman, je le tiens bien"

En regardant les images p. 13 "Papa a dit : dédé donne une pipe ! Dédé donne une pipe à papa"

En riant p. 92 - 3e L "Grenouillette est une petite grenouille obéissante et gentille. Lorsque sa maman l'appelle, Grenouillette accourt aussitôt"

Cette attitude d'extrême docilité, bien proche du dressage, disparaît quand-même des méthodes les plus récentes.

Par contre les enfants eux-mêmes auraient tendance à reproduire sur les animaux et sur les objets ce qu'ils ne voudraient plus qu'on fit sur eux :

Au jardin de la joie p. 30 "Donne la bobine, minouchon. Il obéit, il rapporte la bobine"

Corinne, Jérôme et Frite p. 51 "Corinne a appris à Frite à donner la patte. Corinne dit : Frite, donne la patte. Alors Frite lève la patte et la donne à Corinne"

Je veux lire p. 7 - 2e L "C'est un vélo docile : il m'obéit si j'accélère ou si je freine"

Un MODELE :

Patou et Véronique p. 20 - 2e L époustouflant !

"Patou est très obéissant. Si papa et maman lui demandent de les aider, il le fait toujours avec bonne humeur.

Patou, arrose la jacinthe bleue, tu sais, sur l'étagère.

- oui, maman

- oh ! je n'ai plus de thé ! Patou, veux-tu aller chez l'épiciier ?

- oui, maman

- Patou, passe-moi ma hache

- tout-de-suite, papa !"

ANTI-MODELE : Là non plus, pas de cas grave de contestation ni d'indiscipline, seulement quelques cas véniels.

Au long des jours p. 41 "Gilles est têtu"

La petite Véronique désobéit trois fois, mais comme on la comprend (voir plus loin) *Patou et Véronique* p. 52 et 54.

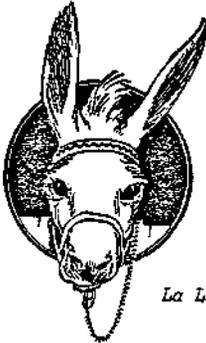
Mon Livre préféré p. 23 "Mélanie n'a pas obéi"

Symboles de l'ANTI-MODELE.

l'âne : "têtu"

Nicole et Victor p. 23 "Cadet n'obéit pas (...) il se cabre, il rue"

cf. *En riant* p. 28- 2e L, *Daniel et Valérie* p. 19, *Clair Matin* p. 15, *Cadichon passim*, *Caroline et Bruno* p. 6, *Luc et Caroline* p. 28, *Je veux lire* p. 23.



La Lecture immédiate p. 45

la poule (ou le poussin)

Joyeux Départ p. 53 "la poule capricieuse"

Rémi et Colette p. 39 "Où est notre petite poule ? (...) elle n'écoute pas maman poule, le loup la mangera"

Le Petit Monde des animaux p. 42 - 2e L "Le petit poussin de rien du tout n'obéit pas"

TRAVAIL

C'est la noble condition humaine...

En riant p. 85 - 3e L "il faut travailler"

Boscher p. 43 "Le bon serviteur travaille avec zèle"

... qui inspire respect et admiration.

Rémi et Colette p. 55 - 2e L "Quel rude travailleur !"

Sans le travail, l'aisance matérielle n'est pas possible.

Tinou et Nanou p. 69 - 2e L "Tu es gâté. Tu ne garderas tout cela que si tu restes très bon et que si tu travailles."

Parents, enseignants se relaient exhorter l'enfant sans relâche au travail.

Toujours ensemble p. 86 "Vois-tu, Marie, à notre âge, nous n'avons qu'à travailler très bien."

Rémi et Colette p. 52 - 2e L "L'heure du sommeil est passée. Au travail, petits amis ! au travail !"

Au long des jours p. 47 "Au travail, mes enfants, dit la maîtresse" p. 31 - 2e L "la maîtresse n'aime pas la paresse".

Clair Matin p. 71 - 2e L "Rémi, au travail, crie papa"

La notion de travail vise en particulier les tâches scolaires. C'est alors le culte de l'APPLICATION qui est célébré : l'enfant studieux, consciencieux, sérieux, nous fournit de beaux morceaux d'anthologie.

En regardant Les images p. 51 "Aline est la première de la classe, regarde comme elle s'applique".

Rémi et Colette p. 60 "Marianne est sérieuse : elle fait bien son travail"

Toujours ensemble p. 61 "Un bon écolier ne doit pas lever le nez de son cahier" p. 90 "Marie concentre son attention, retient sa respiration et répète avec application : point d'interrogation ? point d'exclamation !"

Au long des jours p. 21 - 2e L "Jean s'applique : il écrit lentement"

Au fil des mots p. 33 - 3e L "Sur son cahier de récitation Roger recopie une poésie avec application"

Aline et René p. 53 - 2e L "Un élève sérieux (...) Il écoute les leçons avec attention et écrit sur son cahier avec application. Il récite à la perfection une dizaine de récitations. Il réussit presque toujours ses opérations. Mais il continue à repasser chaque soir les tables d'addition"

Belin p. 117 - 2e L "Véronique travaille toujours à son tricot. Elle aura bien mérité une médaille."

Cette attitude tranche avec l'inconstance habituelle de l'enfant.

Je veux lire p. 61 "Souvent l'enfant commence tout mais ne finit rien"

Au fil des mots p. 19 3e L "Le frère de Nicole doit passer un examen difficile, il fait beaucoup d'exercices, car il a envie de réussir"

Le travail avant le jeu :

Patou et Véronique p. 56-2e L "Le soir, Patou goûte, puis il lit sa page. S'il a fini, il joue"

Symboles MODELES :

les boeufs

Le Petit Monde des animaux p. 5 - 2e L "Les deux boeufs roux de mon pépé sont courageux sous le joug"

la fourmi

Clair Matin p. 70 - 2e L "A pas menus, dans la broussaille, une sage fourmi travaille"

Au long des jours p. 48 - 2e L "Dès son réveil, la fourmi se met au travail"

l'abeille

Le Livre que j'aime p. 40 - 2e L "La laborieuse abeille s'envole vers les fleurs"

Le Petit Monde des animaux p. 26-2e L "Butine, gentille abeille, les fleurs de mon jardin, du tilleul à la treille, travaille sans arrêt"

le coq

En riant "Je fais la guerre à la paresse, je chante avant le jour : debout ! coquerico"

ANTI-MODELES :

Corinne, Jérôme et Frite p. 31 - 2e L "Ma soeur n'est pas sérieuse, elle se fait gronder plusieurs fois par jour. Elle ne pense qu'à s'amuser"

Symboles :

le chaton

Toujours ensemble p. 68 "Il ne pense qu'à s'amuser"

la cigale

Clair Matin p. 70 - 2e L "frivole cigale"

Terminons sur une apologie vibrante du labeur qui engendre la solidarité internationale, touchante de naïveté...

Mon Livre préféré p. 59 "Aimez les métiers, le mien et les vôtres !
On voit bien les sots, pas un sot métier
Et toute la terre est comme un chantier
Où chaque métier sert à tous les autres,
Et tout travailleur sert le monde entier !"

L'ACCÉRATION

Il s'agit de l'éloge du juste-milieu, de la maîtrise de soi dans tous les domaines : combattre l'excès, l'outrance, la démesure (sauf dans l'alimentation). Tu ne péneras pas, ni par action, ni par parole, ni par pensée !

a) *dans les gestes*

- L'enfant CALME : pas d'excès de vitesse.

Invariablement l'enfant trop rapide en vélo est sanctionné par une chute impitoyable (voir chapitre VII 2 - ②). D'où les conseils incessants.

En riant p. 25 "René, ne va pas trop vite"

Schneider p. 139 "Cesse de remuer sinon gare la punition" (sic)

En regardant les images p. 39, p. 45 "Ne galope pas, ne va pas vite, Janot"

On vante même la lenteur.

Au long des jours p. 21 - 2e L "Jean s'applique, il lit lentement"

Comportement idéal : ne pas bouger.

Mon Livre préféré p. 67 "Adrien se tient bien, il gagnera des bons points"

Tout mouvement est décrit comme agitation, excitation pénibles à supporter.

Au fil des mots p. 37 - 2e L "Yves est malade, il s'agite dans son lit. Sa maman lui dit d'être plus sage"

Au long des jours p. 55 - 2e L "Patrick est excité, maman exige qu'il se calme"

Schneider p. 8 "Jean fait le sot"

Macoco p. 85 "Gobi fait mille sottises"

Le Petit Monde des animaux p. 37 "Ils (les élèves) trépignent, ils trépignent"

Tinou et Nanou p. 47 "Nanou remue à l'école"

Schneider p. 32 "Maman, si tu me donnais des sous, je serais tout doux, tout doux et je ne ferais plus le fou"

Luti p. 37 "On fait les fous"

ANTI-MODELES:

Le Petit Monde des animaux p. 42 - 2e L "Le petit poussin de rien du tout court à travers champs du matin au soir"

Corinne, Jérôme et Frite p. 9 - 2e L "Mon camarade s'agite sans arrêt en classe. Il ne peut pas rester assis, sans bouger, sur son siège. La maîtresse dit qu'il remue comme un ver"

- l'enfant RESERVÉ et NON-VIOLENT (cf. les bœufs "doux et calmes" *Le Petit Monde des animaux* p. 5 - 2e L)

Mon Livre préféré p. 25 "Nicole caline sa petite amie Camille"

Belin p. 25 "Aline est câline"

Patou et Véronique p. 30 (sans se mettre en colère), "Patou ramasse les cubes et rebâtit la pile"

Exemples à ne pas suivre :

Bouquet doré p. 51 "Vent dur et tapageur, un vent qui hurle, casse, arrache, oh ! le méchant vent"

Aline et René p. 19 "Emile a tapé Anne et Aline"

Luc et Caroline. L'irascible Luc.

p. 22 "Luc est en colère" ; p. 38 et p. 56 "Luc se fâche et lui donne une taloche" ; p. 52 "Le cabri abuse de la liberté"

Corinne, Jérôme et Frite p. 59 "Les garçons n'arrêtent pas de se battre"

orgueil

Corinne, Jérôme et Frite p. 51 "Xavier est vexé, parce qu'il n'a pas su donner la réponse exacte"

PONCTUALITE

Mon Premier Livre de français "Xavier est exact et studieux"

En regardant les images p. 37 "Arrive à l'heure à l'école"

Au long des jours p. 29 "Jean se presse pour ne pas être en retard"

Aline et René p. 45 "Partez assez tôt et vous n'arriverez pas en retard"

Mon Livre préféré p. 37 "Maxime arrive à l'école avec exactitude, c'est un élève exact"

b) dans les intentions : PRUDENCE, PRECAUTION, crainte sacrée du danger.

Le Petit Monde des animaux p. 39 - 2e L "Léon fait très attention et prend des précautions"

Le veau lire p. 16 - 2e L "C'est bien imprudent ! dit Gaston" p.42 - 2e L "Oui ! mais ce jeu est dangereux, on pourrait se crever les yeux"

Mon Livre préféré p. 51 "Le jeu avec le feu est dangereux"

Corinne, Jérôme et Frite p. 45 "Il ne faut pas jouer avec une allumette"

Quelques imprudents notoires : ANTI-MODELES *Nicolas et Victor* p. 47

Ar mand l'im prudent.



1. Si Gas ton a été **gour** mand,
Ar mand se **mon** tre très
im pru dent. Il **prend** u ne
al lu met te mal é **teim** te, et
il se brû le. Il se cou pe
au doigt a vec un **cou** teau
et se pi que a vec u ne
é **pin** gle.

2. **Pau** vre Ar mand ! Il **court**
dans la boue, glis se et **tom** be. Il sa lit
ses vê te ments, ma **man** le **grom** de.



3. Dans la fo rét, il
grim pe au **tronc**
d'un bou leau, il
tom be dans un
bu is son. Le **soir**, il
ren tre, les vê te ments
en **lam** beaux, la
fi gu re en **sang**.

4. Il a je té des pi er res et a bles sé
Ni co le au **front**. **On** ne joue ra plus
a vec lui, le vi **lain**.

5. *Ar mand va n'im porte où, il prend
n'im porte quoi. L'im prudent met dans
l'on quoi toute son père et sa mère.*



Au fil des mots p. 7 - 2e L "Un enfant imprudent traverse la rue en courant"

cf. *Corinne, Jérôme et Frite* p. 29 "Il est dangereux de traverser la chaussée sans respecter les feux" cf. *Je veux lire* p. 73 - 2e L

Où l'enfant prudent devient l'enfant-pantoufle, préférant le droit chemin et le confort du petit monde, aux griseries de l'aventure (voir chapitre VII)

Clair Matin p. 69 - 2e L "Les petits lapins imprudents s'en vont à l'aventure"

Au long des jours p. 36 "Petit imprudent, ne t'amuse pas en chemin"

Toujours ensemble p. 48 "Je ne me sens pas l'âme d'un marin et ne suis ni imprudent ni intrépide ni hardi comme Marie"

Ne pas se montrer impulsif, bien réfléchir avant tout choix, toute décision.

Au jardin de la joie p. 7 - 2e L "J'aime l'âne si doux (...) il réfléchit toujours"

Corinne, Jérôme et Frite p. 35 "Jérôme a réfléchi, si vous allez à la fête, il ira avec vous"

Aline et René p. 41 "Patience, il faut bien réfléchir, avant de choisir une profession"

c) dans *Les paroles* : enfant ATTENTIF, SILENCIEUX

Au long des jours p. 18 "Dans la classe Denis écoute : il est sage" p. 37 "Écoutez la maîtresse et regardez le tableau" p. 56 "Philippe est attentif à chercher un mot sur le dictionnaire"

Poucet p. 60 "Poucet, c'est très mal de parler très fort"

Aline et René p. 45 "Vous avez ri trop fort"

Corinne, Jérôme et Frite p. 59 et 61 "Qui a crié si fort ?" p. 37 - 2e L "Ces enfants font trop de bruit. Je vais leur demander de se taire"

Je veux lire p. 50 - 2e L "Hugues, Cécile et Gaston s'excusent d'avoir fait tant de bruit"

Tinou et Nanou p. 47 - 2e L "C'est une bonne élève : elle sait se taire pour écouter"

Au fil des mots p. 9 - 2e L "Papa parle à maman. Il dit à Yves de se taire"

Lecture en fête p. 39 - 2e L "Il ne faut pas crier"

Péché capital : l'enfant bavard

ANTI-MODELE-symbole : la pie cf. *Aline et René* p. 41; *Corinne, Jérôme et Frite* p. 51.

Mico (p. 24 "Tu parles trop Simone"

Patou et Véronique p. 22 "Dans la rue, Patou ne bavarde pas trop avec ses petits camarades, il n'arrive jamais en retard à l'école"

Au long des jours p. 15 - 2e L "Tu devrais être sage et tu bavardes" p. 86 - 2e L "Le silence règne dans la cour. La classe commence"

Belin p. 87 - 2e L "La maîtresse plisse le front quand un enfant bavarde"

Au fil des mots p. 37 - 2e L "Tu es bien bavard ! dit la maîtresse à Roger qui parle avec Yves"

SOIN PROPRETÉ ORDRE

Ces qualités représentent des exigences rigoureuses : tout manquement est impitoyablement puni. Il faudra attendre l'ultime exemple d'*Au fil des mots* p. 35 - 3e L pour rencontrer une maman qui ne dispute pas sa fille lorsqu'elle renverse un verre.

"Ce n'est rien dit maman, tu vas essuyer la table avec une éponge" Partout ailleurs, les petits désagréments de la vie (salir sa culotte, casser une tasse etc.) suscitent chez les petits personnages inquiétude, voire terreur dans la perspective de l'inévitable sanction parentale.

a) Le soin

Mon Premier Livre de français p. 68 "Théodore est soigneux"

En classe cette qualité primordiale s'évalue essentiellement par l'ECRITURE.

En regardant les images p. 51 "Regarde comme elle s'applique, quelle belle écriture"

Je veux lire p. 43 "Notre maîtresse dit souvent : les bons élèves écrivent proprement"

Belin p. 138 - 2e L "Christian et Christophe se sont appliqués. La maîtresse les cite en exemple. Leur écriture est très soignée"

Au fil des mots p. 27 - 2e L "Yves fait une copie. Il s'applique et écrit bien"

Nicole et Victor p. 74 "Papa exige une belle écriture dans tous les exercices. Imite l'exemple de Félix, qui soigne tout ce qu'il exécute"

Les contre-exemples sont constitués par la liste des nombreuses maladroites : casser (tasse, verre, pot, vitre), déchirer (livre, rideaux), renverser, abî-

mer...

Schneider p. 45 "Pot cassé, gare à la fessée" voir dessin ci-contre.

Corinne, Jérôme et Frite p. 9 - 2e L
"Bébé a déchiré une page du livre.
Maman lui donne une petite gifle"

Au fil des mots p. 29 - 3e L "Nicole a cassé une belle soupière de maman. Elle n'est pas fière!"



ANTI-MODELES :

Au jardin de la joie p. 20 - 2e L
"Quand René fait sa toilette
Oh ! là ! là ! Oh ! là ! là !
Il déchire la serviette
oh ! là, là ! oh ! là, là !
fait rouler la sonnette
oh ! oh ! oh !
la cuvette fait patatras
oh là ! oh là ! oh là !"

Trois autres spécialistes des dégâts :

l'âne

Caroline et Bruno p. 45 "Le petit âne galope, il fait des dégâts dans le carré de légumes"

le cabri

Toujours ensemble p. 26 "Le drap de lit a un accro, la table est cassée, la balle est crevée, le pot de crème est vide, le livre est sali. Vite une clé pour clore notre abri : le petit cabri est passé par ici" cf. *Luc et Caroline* p. 52

bébé

Toujours ensemble p. 24 "Ne lui donne pas les cubes, il cassera un bibelot... Ne lui donne pas la bobine, il la mêlera vite"

b) la propreté

"Chantez, courez, amusez-vous, mais ne vous salissez pas" *Nico* p. 32 - 2e L

C'est un sujet sur lequel on ne plaisante pas.

Poucet p. 62 "Frottez vos pieds et ne salissez pas mon parquet ! supplie maman"

Corinne, Jérôme et Frite p. 47 "Ne te salis pas surtout"

1/ cf *Toujours ensemble* p. 24 et 31, *Poucet* p. 43, *Tinou et Nanou* p. 39 et 45, *Aline et René* p. 33, *Caroline et Bruno* p. 23, *Lecture en fête* p. 33, etc.

Nicole et Victor p. 44 "Lave tes mains, matin, midi et soir"

La Clé des mots "Je me baigne chaque jeudi"

Caroline et Bruno p. 5 - 2e L "Bruno se douche tous les jours"

Au fil des mots p. 9 - 2e L "Ne traîne pas dans le jardin, dit maman à bébé, tu vas te salir"

Il s'ensuit la litanie des vêtements et objets divers victimes de la faute suprême : la souillure perpétrée par les différents personnages. Il va sans dire que la réaction des parents est à la mesure de la gravité de l'acte.

Patou et Véronique (robe, figure p. 36, culotte p. 42) *Tinou et Nanou* (copie p. 45 et 53, jupe p. 59), *Caroline et Bruno* (jupe p. 39, figure p. 45), *Nicole et Victor* (figure p. 28), *En riant* (culotte p. 26), *Toujours ensemble* (culotte p. 18), *La Clé des mots* (pantalons p. 34, figure p. 24, robe p. 20), *Au fil des mots* (pull p. 5 - 2e L), *Clair Matin* (manche p. 35), *Daniel et Valérie* (culotte p. 19 et 55), *Chantepages* p. 35.

MODELE : Béatrice.

Au fil des mots p. 9 - 2e L "Béatrice se coiffe avec soin"

ANTI-MODELE symbole : le cochon

Schneider p. 22 "Petit cochon est sale"

c) *L'ordre*

On fustige le désordre en termes vifs.

Corinne, Jérôme et Frite p. 33 - 2e L "Dans sa chambre, Jérôme a une caisse pour ranger ses jouets. Mais il lui arrive souvent de les laisser traîner par terre, ce qui ne plaît pas à maman" cf. *Au fil des mots* p. 26 - 2e L.

Les jouets eux-mêmes se plaignent.

Clair Matin p. 81 - 2e L "La plainte des jouets. Bob tu n'as vraiment aucun soin ; tous tes jouets traînent à terre ; nous voilà très en colère"

MODECES à imiter :

Schneider p. 94 "Deux petits enfants bien sages disent : nous rangeons nos images"

Alène et René p. 33 (après s'en être servi), "René reporte sur l'établi le marteau et le rabot"

Les Belles Images P. 78



BONTÉ GÉNÉROSITÉ

"Bon coeur" *Boscher* p. 53

"Aime faire plaisir à tout le monde" *Le Livre que j'aime* p. 11 - 2e L.

La méthode *Belin* p. 103 - 2e L définit bien les deux composantes de cette dernière vertu cardinale : savoir partager et aider.

"Ces enfants ont bon coeur : ils partagent leurs friandises, ils prêtent leurs affaires, ils aiment à rendre service, ils aiment surtout à faire plaisir à leur maman"

a) *générosité* :

savoir partager, prêter, donner.

Fatou et Véronique p. 62 - 2e L "Il n'est pas égoïste, et dit à sa soeur : ce sera pour nous deux"

Je veux lire p. 78 - 2e L "Gilberte n'est pas égoïste : elle prête son appareil à Georges" cf. *Au fil des mots* p. 22 - 2e L

Bien sûr cette qualité va jusqu'à la pratique de la charité (voir chapitre IV 3 3))

b) *rendre service* :

Mon Livre préféré p. 61 "La petite Germaine sait faire plaisir et aider sa maman : elle lave la vaisselle, va chercher le lait chez la laitière, essuie les chaises et balaie la maison"

En regardant les images p. 47 "Il faut que j'aide petite mère"

Nicole et Victor p. 55 "Les enfants aimables aident la maman" cf.

Je veux lire p. 47 et P. 30 - 2e L

Toujours ensemble p. 90 "Pascal l'aide de toute son affection"

Lecture en fête p. 72 évoque un exemple d'entraide entre deux camarades :

"Olivier téléphone à sa copine Mimi (pour garder son poisson rouge) Oui ça tombe bien. Je ne pars pas. Mais tu garderas un peu ma tortue aux grandes vacances" cf. *Au long des jours* p. 63 - 2e L.



Les Belles Images p. 54

Si nous récapitulons toutes ces qualités présentées par les manuels, nous obtenons le portrait-robot de l'ENFANT SAGE.

Cet adjectif d'un emploi générique est utilisé dans les différents exemples pour recouvrir les différentes qualités citées.

<i>Au fil des mots</i> p. 31 - 2e L	sage = qui ne bouge pas
<i>Macoco</i> p. 26	sage = qui obéit bien
<i>Au long des jours</i> p. 18	sage = celui qui écoute
<i>Je veux lire</i> p. 47	sage = celui qui aide
<i>Schneider</i>	sage = celui qui range
<i>Clair Matin</i>	sage = celui qui travaille

Notre petit personnage se détermine donc par les caractéristiques suivantes :

- . poli
- . obéissant, docile
- . travailleur, sérieux
- . calme, réservé, ponctuel, prudent, attentif, silencieux
- . soigneux, propre, ordonné
- . rendant service, disponible, généreux.

Ajoutons encore : gai, de bonne humeur.

Patou et Véronique p. 20 - 2e L "Patou est toujours de bonne humeur"

Belin p. 79 - 2e L (...) "sourit gentiment aux passants"

Le Livre que j'aime p. 11 - 2e L "Un petit garçon qui était très gai"

Ce boy-scout "toujours prêt", comme il se doit aime son prochain plus que lui-même.

Au long des jours p. 8, 9 "Gilles aime son camarade Eric"

UNIVERSALITE de l'AMOUR : l'enfant aime... tous (humains et animaux) et tout (les choses).

Avec un humour involontaire *Au long des jours* évoque de manière syncrétique cette polyvalence sensitive et sentimentale où aimer d'amour et apprécier se confondent.

- p. 13 "Dominique aime-le pâté"
- p. 21 "Dominique aime sa mamie"
- p. 23 "Eric aime sa jolie maison"
- p. 25 "Aimes-tu le potage, Eric ?"

Comme la cueillette, comme la vision, comme l'alimentation, comme l'instruction, l'amour est appelé à tout embrasser.

Nicole et Victor p. 74 "Victor aime tous les animaux de la ferme : les boeufs, les chevaux, les veaux, les chevreaux, les agneaux"

Au jardin de la joie p. 44 "J'aime tous les animaux : les lapins, les tourterelles, les baleines, les chameaux, les dindons, les sauterelles"

Caroline et Bruno p. 47 "Cosmos est mon ami et il est l'ami des petits lapins, des chats, des biches, des vaches. Cosmos est l'ami des bêtes"

Macoco p. 26 "Tout est bon, très bon"

L'expression passe-partout "Vive !" est éclairante à ce sujet :

"Vive l'automne" *Bouquet doré* p. 67

"Vive l'hiver" *Le Livre que j'aime* p. 41, *Au fil des mots* p. 32 - 2e L

"Vive la neige" *Au jardin de la joie* p. 30 - 2e L

"Vive la pluie" *Je veux lire* p. 38

"Vive le printemps" *Luti* p. 62

Ce principe d'ouverture à tout provient d'une intention de valoriser la fraîcheur de l'enfant qui s'émerveille du monde, sans catégories préétablies, sans préjugés ; de rejeter l'enfant gâté, indifférent, blasé.

On évolue de manière positive, c'est indéniable, quand au sujet des animaux, on passe

- . du clivage "utile/inutile" représentatif des années 50

Nicole et Victor "Le crapaud n'est pas beau, il est utile, il ne fera aucun mal. Ne le frappons pas"

. à une conscience plus globale, disons écologique, au seuil des années 80.

Au fil des mots p. 27 - 2e L "Il ne faut pas faire de mal aux animaux ce sont nos amis, dit maman"

Lecture en fête p. 69 - 2e L "Les animaux sont menacés, les forêts et les plages, sont en danger. Nous devons tous les protéger"

Seulement cette philosophie vague et creuse du "tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil" n'apportant pas de dif-

férences, de nuances, occultant systématiquement ce qui fait mal (ce qui fait de la peine, ce qui sent mauvais, ce qui est cruel...), prive le jeune enfant de points de repère (voir chapitre VII). Au lieu de se mettre dans la situation d'avoir tout choisi à la place de l'enfant (ce qui représente une assistance), les auteurs devraient dans l'optique pédagogique actuelle proposer une *aide* véritable : en donnant les éléments pour que l'enfant puisse comparer et choisir.

Ces petits personnages "bien gentils" sont regardés par leurs parents et grands-parents *l'œil attendri*.

Rémi et Colette p. 25 "Quels bons petits enfants nous avons"

Belin p. 103 - 2e L "Ces enfants sont charmants"

Ce n'est pas pour rien que s'appelle "Aimé" ce petit garçon de *Nicole et Victor* p. 11 - 2e L "qui était très gai et aimait faire plaisir à tout le monde".

Toutefois nous avons pour notre part que ceux-ci nous mettent mal à l'aise car nous ressentons leur ambiguïté.

. L'équivoque des "petites filles modèles" qui dissimulent des petites garces (risque inhérent à la polarisation sur les conventions sociales) ;

. mais aussi celle de la bonté un peu veule qui nous fait dire "un bon garçon" ou "une bonne fille", comme Cécile dit de son chien qu'"il est une bonne bête" p. 23 *Je veux lire*.

Je veux lire p. 27 "Le chien n'est pas brutal, il ne mord pas. Il n'est pas bête : à la minute, il obéit et donne la patte.

Il n'aime ni la pluie, ni le bord de la mare. Il est propre et net.

Tu as un chien modèle, a dit une dame à Cécile"

En 1986, qui désire encore que ses enfants soient de braves petits chiens ?



② QUELLE ÉDUCATION MORALE ?

Ce qui frappe dans ce parcours diachronique des méthodes, c'est la *pérennité* des valeurs morales affichées : les évolutions jusqu'en 1980 sont minimes et portent seulement sur la sanction des parents ou de l'enseignant. Par exemple on parle toujours de vêtement sali ou de récipient cassé mais on n'évoque plus la perspective d'être grondé, comme si on continuait mécaniquement un système moral vidé d'une grande partie de sa crédibilité, comme si on ne voulait plus se donner les moyens de sa politique. Et pourtant on le perpétue tel quel : Béatrice d' *Au fil des mots* (1977) ressemble comme une sœur à Milène de *Nico* (1962) et à Nicole de *Nicole et Victor* (1943). *Lecture en fête* (1983) nous donne le signal que quelque chose a changé puisqu'on y parle de diététique, d'écologie, d'endurance, de courage...

La modification des conceptions en matière de pédagogie de la morale ne date toutefois pas d'aujourd'hui. Voilà quand-même des décennies qu'on évoque la valeur de l'enfance pour elle-même et non seulement comme propédeutique à la vie d'adulte ; qu'on avance des qualités nouvelles pour l'homme du 20ème siècle, passées au prisme de la démocratie.

Reprenons, pour nous en persuader, les Instructions Officielles du CP (arrêté ministériel du 18 mars 1977, fascicule CNDP Paris 1977, p. 59 et 60). Ne parle-t-on pas de "stimulation des réactions *spontanées*" et des conduites d'accès à *l'autonomie*", de "attitude de solidarité", de "fournir des occasions, pour l'enfant d'assurer des *responsabilités*" à sa mesure", de "moments de *réflexion*" sur la signification proprement morale de certaines situations" ou de "certains actes, réflexion grâce à laquelle s'amorce la *prise de conscience*" de cette signification" ?
 (* notions nouvelles soulignées par nous)

Or les enseignants sont bien dépourvus dans la mesure où les manuels ne parviennent pas encore à leur donner d'illustrations vivantes d'enfants ou d'adultes réagissant de manière moderne ; en particulier exprimant les qualités suivantes : antiracisme, antisexisme, respect des différences et des déviances, tolérance, lutte contre le dogmatisme, solidarité mondiale, droit au bonheur (mais non égoïste), conscience écologique, consumérisme, pacifisme. Sans oublier le droit d'être un enfant ! Est-il possible de voir autrement que déformées et caricaturées, les vertus que la psychologie actuelle s'entend à valoriser ?

. *Spontanéité ?*

Dans les manuels les personnages apparaissent comme "étourdis" *Mon Livre préféré* p. 53 ; oublieuse, "Cécile oublie le rôti au four" *Je veux lire* p. 55 ; "avec sa petite tête en l'air" *Le Petit Monde des animaux* p. 42 - 2e L, Nicole et Monique, à vingt ans d'intervalle, "en commissions chez l'épicier" "oubliant" toutes les deux, on ne sait pourquoi, "l'encaustique" *Aline et René* p. 24, *Nicole et Victor* p. 39.

La vivacité de réaction de Luc (*Luc et Caroline*) ou de René (*Aline et René*) est présentée comme de la colère.

. *Capacité de communication ?*

Constamment assimilée à du "bavardage".

. *Activité ?*

Dans ce domaine le héros en fait toujours trop ("agité", "excité"), ou le fait mal ("maladroit"). On se délecte à nous présenter des cas d'erméleur de bohines de fil ou de renverseur de cuvette...

. *Autonomie ?*

Cette qualité se défigure en désobéissance ou entêtement. Seul sujet d'admiration immuable : la petite fille qui réussit à s'habiller toute seule cf. *Mon Livre préféré* p. 52, *Au fil des mots* p. 41 - 3e L etc.

. *Faculté de jugement ? Humour ?*

On interdit à Rémi de "ricaner" *Au long des jours* p. 33 cf. *Patou*

et *Véronique* p. 42. A propos d'Yves qui lui joue une farce anodine, Péatrice se demande "mais est-il un bon camarade ?" *Au fil des mots* p. 16 - 2e L. Cosmos, l'être extra-terrestre de *Caroline et Bruno* escamote hélas complètement le rôle stimulateur qu'il aurait pu avoir, d'observateur critique des us et coutumes de ce monde, à la manière de *Micromégas* de VOLTAIRE, au profit d'un comportement d'enregistrement béat :

p. 78 - 2e L "Je reviens du pôle nord, là, j'ai vu des phoques et des esquimaux dans leurs kayaks"

. Jeu ?

Patou et Véronique préface "des images évoquant les jeux de l'enfance"

Certes le jeu existe : pas question pour les auteurs de le nier tant il est consubstantiel à l'enfance. Mais la manière dont il est présenté donne l'impression qu'il est vu de loin, de très loin, par des adultes froids qui ne rentrent pas à l'intérieur du vécu ludique. Très souvent on se limite à noter que "Colette joue" *Rémi et Colette* p. 15 ou que "Rémi joue avec son petit ami" *ibid* p. 16, ou que "Rémi joue avec son mécano" *ibid* p. 14. L'activité elle-même n'est pas décrite : ses plaisirs, ses découragements, ses difficultés, ses fiertés. Quelle différence avec *Crocus* 3e L leçon 16, qui nous fait pénétrer dans les règles de la bataille navale.

Le jeu est donc traité avec quelque condescendance s'il n'exprime pas l'imitation des activités d'adultes. Parfois simplement toléré (*Schneider* p. 122 "Jeannot n'a pas demandé la permission d'aller jouer"), souvent évoqué comme concession à l'enfance (la seule avec la nourriture).

Dans ce cas on s'émerveille de la joie des enfants mais il est patent que les auteurs ne ressentent pas ces moments ludiques comme des activités formatrices mais comme des occupations (d'où le verbe "joue" employé de manière intransitive) ou comme un dévouement auquel, magnanime on veut bien consentir.

Ce manque d'intérêt pour l'objet du jeu typiquement enfantin, ajouté à cette légère teinte de mépris, explique que dans

ces moments vivants le petit personnage soit perçu comme un petit animal mal coordonné, sans orientation ni cohérence, enroulé sur lui-même...

En riant préface "Des personnages qui courent, dansent, sautent, pirouettent, font la culbute"

Schneider p. 80 "Oh ! les galipettes ! La tête la première ! Boum !"

Bouquet doré p. 29 "Vite, vite, tournons en rond"

Daniel et Valérie p. 55, 59 "Il fait des cabrioles sur la pelouse. Il roule comme une boule, se relève, se remet sur la tête"

Rémi et Colette p. 4 - 2e L "Colette et ses amis font une ronde folle autour du massif de tulipes"

Caroline et Bruno p. 58 - 2e L "Les enfants font des pirouettes sur l'herbe du pré"
"Frédi saute et rebondit dans la neige molle"

Véronique et Nicolas p. 25 "Nicolas qui culbute dans l'herbe"

Luti p. 35 "Luti roule sur le sol comme une boule de neige" p. 37 "On fait les fous" cf. *Je veux lire* p. 35 2e L



*Véronique et
Nicolas* p. 25

Cet enfermement dans l'insensé, ce repli sur soi...

Au fil des mots p. 18 - 2e L "Yves et Roger jouent à saute-mouton, il faut rentrer la tête dans les épaules"

... nous apparaissent comme la conséquence nécessaire de cette morale conçue par des adultes pour des adultes, où ni la sensibilité ni la manière de penser propres à l'enfant ne sont prises en compte. Trop sollicité par des valeurs exclusivement disciplinaires (autrefois) ou inversement abandonné à lui-même par démission de l'adulte (aujourd'hui) l'enfant de sept ans, à peine sorti de l'égoïsme infantile, ne risque-t-il pas de se réfugier dans sa propre individualité, de tourner sur lui-même à la manière de l'obsédante toupie qui se grise de ses propres circonvolutions ?

Nicole et Victor p. 27

La tou pie. - Dans la
 cour, Vic tor en rou le
 u ne cor de au tou
 de sa tou pie. La
 tou pie tou r ne ra, dan se ra,
 bou r do nne ra, puis rou le ra
 tou r de ment sur le sol !



la tou pie

La question est d'actualité puisqu'il semble bien que l'éducation moderne se cherche des moyens entre Charybde et Sylla, entre coercition et permissivité et que pour l'heure une partie de la jeunesse prend la voie des valeurs étroitement individualisées : (d'après Pierre BARNLEY op. cit.)

- . liberté pour soi
- . refus des contraintes
- . désertion sociale
- . absence de projet
- . refuge dans l'amour des proches
- . le plaisir
- . la consommation.



Les Belles Images p. 27

1/ Autres exemples :

Mon Premier Livre de français p. 52, Schneider p. 29, Au jardin de la joie p. 24, p. 18 - 2e L, Rémi et Colette p. 38, Luc et Caroline p. 50, Je veux lire p. 57.



Cette réflexion sur le choix des valeurs suppose qu'on étudie également les MOYENS envisagés pour les acquérir. L'éducation morale actuelle est à la recherche d'une nouvelle logique.

a) *l'ancienne cohérence*

Elle est fondée sur l'adulte-GUIDE...

Daniel et Valérie p. 10 "Papa mène la mule à l'écurie"

Le Livre que j'aime p. 36 "René étudie la rampe : do, ré, mi...
Jacqueline le guide"

... et sur l'adulte-DRESSEUR.

Rémi et Colette p. 45 - 2e L "Deux lions féroces et leurs lionceaux travaillent sous le fouet du dompteur"

La Lecture immédiate p. 18 "René a une rène"

GUIDER

Les PRECEPTES

"Maman me donne de bons conseils" *Au long des jours* p. 48 - 2e L

Les anciennes méthodes se complaisent dans ce genre qui, malgré tout, se tarira avec les années. Dans la décennie 70 nous rencontrons encore quelques préceptes erratiques dans *Aline et René* et surtout *Corinne, Jérôme et Frite*.

La forme syntaxique est celle de l'injonction.

impératif :

Nicole et Victor p. 55 "Aide tes parents"

Foucet p. 62 "Obéissez et apprenez à être poli"

auxiliaires verbaux marquant le devoir :

Corinne, Jérôme et Frite p. 47 "Il faut obéir à son papa"

Toujours ensemble p. 61 "Un bon écolier ne doit pas lever le nez de son cahier"

Lecture en fête p. 39 - 2e L "Je ne dois pas oublier mon cahier"

futur simple d'ordre :

Le Livre que j'aime p. 25 "Tu diras : merci madame"

présent d'affirmation d'un principe :

Au long des jours p. 31 "La maîtresse n'aime pas la paresse"

Corinne, Jérôme et Frite p. 29 - 2e L "Il est dangereux de traverser la chaussée sans respecter le feu"

Ou alors la syntaxe prend l'allure d'une définition :

Boscher p. 43 "Un bon serviteur travailleur avec zèle" p. 48 "mentir est mal"

Je veux lire p. 61 "Souvent l'enfant commence mais ne finit rien"

Corinne, Jérôme et Frite p. 59 "Les garçons n'arrêtent pas de se battre"

Nicole et Victor p. 42 "L'enfant poli dit toujours : bonjour, bonsoir"

Au fil des mots p. 2 - 2e L "Ce n'est pas beau de sucer son pouce", p. 27 - 2e L "c'est laid le désordre"

Il s'agit d'un véritable code moral constitué de commandements à la manière d'une religion : Anatole de *Mon Premier Livre de français* p. 31 dès son lever ne dit-il pas "sa prière" ?

Cet enseignement doctrinaire dont le martèlement scande parfois le manuel jusqu'à l'obsession, s'appuie sur deux postulats

. qu'il existe une vérité absolue en matière de jugements moraux ;

. que les conduites de la vie sont une application de règles enregistrées dans la mémoire, comme Aline qui "copie" sur son cahier "une maxime : aime tes camarades" *En regardant les images* p. 51.

Mon Livre préféré p. 37 "Aline a retenu la maxime de morale"

L'aspect catégorique de la forme vient compenser une présentation syncrétique fort critiquable. Il est procédé entre différents domaines à une espèce d'amalgame qui confond le bien et le vrai. En effet, de la vérité scientifique incontestée...

Clair Matin p. 28 "La lune luit"

Le Petit Monde des animaux p. 38 - 2e L "Le lion rugit"

... sous la même forme d'axiome, on passe sans sourciller à des zones bien plus mouvantes :

Nicole et Victor p. 42 "L'enfant poli dit toujours : bonjour, bonsoir"

Mais cela suffit-il à définir l'enfant poli ? Est-ce même l'essentiel ?

En regardant les images p. 37 "Une bonne habitude : dis la vérité"

Or toute vérité est-elle bonne à dire, à tout moment, et à n'importe qui ?

Boscher p. 43 "Un bon serviteur travaille avec zèle"

Sans commentaire !

Sur le même ton, les commandements moraux (contestables) se mêlent aux conseils d'hygiène (incontestables).

Toujours ensemble p. 83 "Pour avoir un teint vermeil, un long sommeil n'a pas son pareil"

Corinne, Jérôme et Frite p. 61 "Si tu veux te réveiller de bonne heure, il faut te coucher tôt"

Mon Premier Livre de français p. 59 "Enfants, soyez polis, soyez propres, soyez bons, ayez soin de vos livres"

Les règles éducatives de bon sens se télescopent avec les orientations douteuses pour un certain style de vie.

Aline et René p. 41 - 2e L "Patience, il faut bien réfléchir avant de choisir une profession"

Mon Livre préféré p. 59 "Aimez les métiers (...) On voit bien des sots, pas un sot métier"

Corinne, Jérôme et Frite p. 49 "Il ne faut pas jouer avec une allumette" p. 47 "Il faut obéir à son papa"

Aline et René p. 45 "Partez assez tôt, vous n'arriverez pas en retard" "Vous devez obéir"

Au fil des mots p. 32 - 3e L "Pour bien jouer (à la marchande), il faut savoir sa table d'addition"

Boscher p. 49 "Payez l'ouvrier avec loyauté" ; p. 51 "Aimez et respectez la personne qui est votre bienfaitrice" ; p. 48 "Défendez votre bien" "Sachez dépenser votre gain"

Mais ce mélange de forme et de ton est symptomatique d'une confusion de fond. Les connaissances scientifiques (sur les animaux, sur la vie sociale etc.) sont données par bribes, en dehors de tout contexte, de tout système explicatif, au point qu'elles ne peuvent être acquises que de manière normative. La pomme tombe de l'arbre, elle se mange certes, mais quel est son rôle ? Ainsi le caractère normatif du savoir rejoint-il le dogmatisme de la morale : à mêler ainsi affirmations+constats sur les choses et prescriptions morales, notions et valeurs se confondent. Elles ne relèvent plus que d'un même savoir, à acquérir par ingestion. Apprendre qu'il y a une "église cassée à Tronchéy" *Je veux lire* p. 25 - 2e L et qu'il n'y a "pas de sots métiers" *Mon Livre préféré* p. 59 ou bien qu'"il faut préserver son sommeil" *Toujours ensemble* p. 83 et qu'"il faut défendre son bien" *Boscher* p. 48 semblent dans ces anciens manuels relever d'une

même opération de l'esprit. _

Nous ne regretterons pas la disparition actuelle de cette littérature de pion, de répétiteur, moralisatrice et sermonneuse. Car l'ensemble de ce procédé est à rejeter, que ce soit dans sa forme ou dans son contenu : il serait inconvenable de construire de nos jours une éthique rénovée qui aurait la sinistre intention de passer ainsi dans les manuels, soit en les transformant en petits livres de propagande au grand dam de la laïcité, soit en coinçant l'enfant dans de belles idées toutes faites qui ne feraient que lui transmettre le pieux héritage de nos partis pris.

Les MODELES

Au long des jours p. 55 - 2e L "Félix donne le bon exemple à ses camarades"

La Lecture immédiate p. 43 "René, zélé, sera le modèle de l'école"

Ce deuxième principe didactique n'est ni plus ni moins que la concrétisation des préceptes. Si *Tinou et Nanou* p. 78 - 2e L en fin de manuel exhorte l'enfant à la lecture ("Il faut lire, lire, lire"), il s'agit bien, en conclusion de la méthode, de l'explicitation de l'enseignement implicite dispensé par les petits personnages. Quoique "fatigué", "Tinou a déclaré : je vais lire tout mon livre" *Tinou et Nanou* p. 27 - 2e L. Dans leur préface les auteurs ne peuvent être plus nets :

Tinou et Nanou p. 3 "la méthode espère en l'exemple contagieux de ses deux bons petits diables, Tinou et Nanou, qui ont l'appétit de la lecture"

Par le précepte, puis désormais par l'exemplaire, les méthodes de lecture procèdent à une espèce de méthode COUÉ :

"il faut bien lire, bien écrire, être sage" (préceptes)

= "regarde bien le petit héros, voilà ce que tu dois faire" (modèles)

Ce que nous voudrions démontrer, c'est qu'il ne s'agit pas de petits êtres humains de chair et de sang mais d'une simple *imagerie manichéiste* : la mise en images des préceptes. Pédagogiquement l'affaire est d'importance puisqu'on croit intensément que l'enfant s'éduque principalement par imitation de beaux modèles. D'ailleurs il n'est qu'à considérer tous les domaines sco-

laires évoqués où l'enfant est décrit en train de copier.¹

Ainsi, de même que l'élève apprend à écrire et à dessiner, en reproduisant des figures stéréotypées ...

En riant préface "Les croquis sont d'une simplicité peut-être poussée à l'excès car nous avons voulu que les élèves fussent en mesure de les copier facilement" cf. *Boscher* préface

Nicole et Victor préface "La plupart des gravures (...) offrent des modèles de dessin que les enfants trouveront l'occasion de reproduire et colorier, avec plaisir et profit"

... de même l'enfant acquerra dans sa vie des comportements moraux copiant les faits et gestes de personnages conçus pour être exemplaires.

Au fil des mots p. 27 "Yves fait une copie. Il s'applique et c'est bien"

p. 33 - 3e L "Sur son cahier de récitation, Roger recopie une poésie avec application"

p. 25 - 3e L "Nicole n'a pas fait une seule erreur dans sa dictée. C'est très bien, lui dit son institutrice"

Pré fleuri préface "L'enfant (...) apprend à reproduire donc à écrire"

L'écriture, la copie, l'orthographe, la récitation, on l'observera, entrent pour une bonne part dans la définition de ces enfants-modèles, parce que la réussite de ces domaines scolaires constitue un indice irréfutable de la COMPÉTENCE IMITATIVE : aptitude fondamentale pour tout apprentissage, du plus technique au plus psychologique.

Quelle est la cause ? quel est l'effet ?

1/ Exemples :

Le Livre que j'aime p. 30, *Boscher* p. 14, *Rémi et Colette* p. 28, *En riant* préface, *Tinou et Hanou* p. 45, 53, 61, *Au fil des mots* p. 27, p. 33 - 3e L

2/ Autres exemples :

Belin p. 81 - 2e L "Haman est très contente, Nicolas écrit sans faute"

p. 133 - 2e L "Véronique aime beaucoup aussi le moment de récitation. Elle récite très gentiment. La maîtresse la complimente tous les jours"

Macoco p. 75 "Lisez. C'est une lettre de Macoco... Regardez comme il écrit bien, sans faire de fautes, sans oublier les majuscules, les points et les virgules... Oui, mon petit garçon est vraiment savant"

En regardant Les images p. 51 "Aline est la première de sa classe. Regarde comme elle s'applique. Quelle belle écriture !"

Se met-on à bien écrire dès qu'on devient "sage" ? ou l'écriture conduit-elle à la sagesse ? Nul ne saurait le dire. Nous pensons que le système est fondé sur l'interaction des deux phénomènes que l'on retrouve dans les postulats de cette citation :

En regardant les images p. 51 "Aline a copié la maxime : aime tes camarades"

La présentation des modèles obéit aux mêmes règles rhétoriques que pour l'enseignement des mécanismes de lecture, de la langue, et que pour les préceptes moraux, à savoir :

- . refus de la complexité : entités unidimensionnelles
- . répétition
- . clarté dans l'explication.

Cette clarté de présentation, qui parfois va jusqu'à la lourdeur de l'insistance, ne laisse aucun lecteur dépourvu d'information sur le type d'élève désiré. Le moins que nous puissions dire, c'est qu'on annonce nettement la couleur !

Je veux lire p. 43 - 2e L "Notre maîtresse nous dit souvent :
les bons écoliers parlent correctement,
les bons écoliers écrivent proprement,
les bons écoliers étudient leurs leçons"

Belin p. 101 - 2e L "Madame la directrice et monsieur le directeur aiment les enfants polis, propres, sages, appliqués en lecture et en calcul"

Pour le plaisir, parcourons la galerie des portraits-modèles :

Biron p. 32 "le petit Anatole" voir page 376

Aline et René p. 53 - 2e L "Un élève sérieux (...) Il écoute les leçons avec attention et écrit sur son cahier avec application. Il récite à la perfection une dizaine de récitations. Il réussit presque toujours ses opérations. Mais il continue à repasser chaque soir les tables d'addition"

La méthode *Patou et Véronique* va plus loin que la simple description ponctuelle du modèle, elle le met en scène dans ses deux livrets, ce qui nous donne un personnage stupéfiant de sagesse, altruiste au possible, qui affronte avec philosophie tous les petits travers de l'existence.

p. 18 se dévoue pour ramasser la balle de sa petite soeur

p. 24 lit avant d'aller jouer. p. 55 "s'il a fini, il joue"

p. 31 ne se fâche pas quand Miki lui renverse ses cubes

p. 32 "dans la rue, Patou ne bavarde pas trop avec des petits camarades, il n'arrive pas en retard à l'école"

- p. 36 quand il mange une tarte, il pense à en garder à son père
- p. 44 "Patou, lui est à l'école
Il est très sage,
il s'applique lorsqu'il lit sa page"
+ donne l'image qu'il a gagnée à sa petite soeur
- p. 4 - 2e L aide son père au jardinage
- p. 20 "Patou est toujours de bonne humeur"
- p. 42 "Il a retrouvé son école. Il travaille bien. A la récréation, Patou joue de bon coeur"
- p. 62 "Il n'est pas égoïste et dit à sa soeur : ce sera pour nous deux"

Ici le principe modélisateur atteint sa propre caricature dans *l'angélisme*. Qu'est-ce donc que ces enfants parfaits en tous points ?

Le Livre que j'aime p. 11 - 2e L "Il était une fois un petit garçon qui était très gai et qui aimait faire plaisir à tout le monde, il s'appelait Aimé"

Alors qu'ils rejettent d'habitude la démesure, voilà que les auteurs se laissent porter par un souffle épique ! Qu'on en juge par cette conversation d'enfants de six ans présentée comme surprise lors d'une récréation :

Le Livre que j'aime p. 50 - 2e L "Il y a beaucoup d'animation dans le coin de la cour. Nos petits amis sont en train de discuter. Ce que je trouve de plus joli, dit Joséphine, c'est la récitation : une phrase bien dite est comme une musique qui caresse l'oreille. Moi, je trouve l'orthographe plus intéressante, dit Françoise, c'est beau de savoir écrire des phrases entières sans fautes. Vous oubliez le calcul, dit Alphonse : savoir faire toutes les opérations, les additions, les soustractions, les multiplications, voilà ce qui est beau" (...)

Nous assistons à une tentative de *sublimation* : ces enseignements réputés ardu, austères (calcul, orthographe, lecture) - et les auteurs ne s'en cachent pas dans leur préface - il s'agit ici de les métamorphoser par les beaux discours. Cette attitude mérite qu'on avance le terme de conditionnement. Puisqu'on vous le dit : l'orthographe compte parmi les merveilles du monde !

Joyeux Départ p. 67 - 2e L "Papa dit qu'il y a d'autres grandes merveilles (...) l'alphabet, la géographie, l'orthographe"

Et puis cette discipline des lettres garantit une situation future.

Mon Livre préféré p. 69 "Alphonsine, qui était très forte en orthographe, est aujourd'hui une excellente dactylographe"

Autre morceau de bravoure: Georges malade depuis un jour, n'aspire qu'à une

chose, retourner en classe... pourquoi ? mais pour le travail scolaire qui lui manque !

Je veux lire p. 74 - 2e L "Il pense souvent à sa classe, à ses camarades qui travaillent... Il se dit : à cette heure-ci, c'est la récréation... en ce moment, le maître donne la solution du problème... maintenant, le maître écrit au tableau le sujet de la rédaction. Georges voudrait bien retourner à l'école. Pour se distraire, il lit, il révise ses récitations"

C'est ce genre de vignette religieuse qui est proposée en exemple à suivre.

"Imitons le petit Anatole" dit la méthode *Biron* p. 32

"Imite l'exemple de Félix qui soigne tout ce qu'il exécute"
Nicole et Victor p. 74

"Comme elle souhaite grandir, pour pouvoir imiter Patou !"
Patou et Véronique p. 20 - 2e L

"Nicolas, montre-toi aussi malin que ta soeur !" *Belin* p. 102 - 2e L

Au cas où cet idéal est atteint, l'enfant est valorisé devant ses camarades dans une situation qui prend les allures ambiguës du stakhanovisme :

Belin p. 138 - 2e L "La maîtresse récompense ceux qui ont bien travaillé. Christian et Christophe se sont appliqués. La maîtresse les cite en exemple"

Quelle figure de proue demande-t-on aux enfants de suivre ? un saint personnage, impeccablement lisse, au point qu'il en devient irréel, inhumain.

Nous n'excluons pas la possibilité d'intention morale des manuels en valeurs et en termes d'aujourd'hui. Mais le procédé didactique des enfants parfaits est à examiner. Après tout il serait concevable d'envisager un autre processus : que les enfants ne soient pas parfaits mais fragiles, capables de mauvaises actions, moins sérieux et appliqués, et que l'histoire de leurs petites aventures soit aussi celle d'un apprentissage de courage, d'autonomie, de tolérance. En effet les petits personnages des manuels, tout armés pour affronter les quelques difficultés qu'on leur ménage, parfaits au départ comme à l'arrivée, vivent leurs aventures moins comme un apprentissage que comme une simple confirmation. L'élève de nos classes se voit donc la rude tâche d'imiter des petits héros qui, pour acqué-

rir une vertu de base laquelle est chez eux innée, n'ont guère eu eux-mêmes à imiter. Nous touchons donc là aussi, comme pour les préceptes, au fondement d'un enseignement dogmatique :

"Elle est celle du catéchisme, de la lecture édifiante des vies de saints" (d'après Jean-Pierre BARDOS postface à la réédition du *Tour de France par deux enfants* 1977, p. 327, 328)

Relisons les I.C. de 1977 pour le CP (op. cit. p. 59) à ce sujet :

"L'éducation morale et civique ne saurait être (...) le fait d'un enseignement dogmatique à base de préceptes (...) (ajoutons : de modèles) dont l'aspect souvent verbal (ajoutons : idéal) risquerait d'être de faible poids face aux sollicitations et aux influences auxquelles l'enfant est soumis dans son environnement et qui, très souvent, contredisent les préceptes (et les modèles) qu'on voudrait lui enseigner"

Si au moins le temps d'une page, le petit saint se révélait comme une sainte-nitouche... Mais non, il reste résolument parfait, d'une perfection en béton. C'est ici que nous sentons basculer ce postulat : quelle attirance peut donc éprouver l'enfant du 20^{ème} siècle pour un modèle qui lui paraît si lointain ? Est-ce que Véronique qui enfreint trois fois le catégorique interdit maternel, pour le plaisir de se mouiller sous le jet d'eau...

Fatou et Véronique p. 54 - 2^e L "Une fois, deux fois, trois fois ! Comme c'est agréable et rafraîchissant ! et elle se laisse de nouveau mouiller de la tête aux pieds !"

... n'est pas plus proche de l'enfant vrai, de ses attirances bien réelles ? Valérie évoque de manière trop fugace à notre sens, les délices de s'ébrouer dans l'eau de pluie :

Daniel et Valérie p. 57 "Valérie est ravie. Elle glisse dans les flaques et éclabousse sa jupe plissée"

Finalement se pose le problème de l'impact sur l'enfant de ces modèles à l'eau de rose ? En 1986 nous doutons que "l'apprenti lecteur s'identifie, se compare aux enfants personnages du livre" *Corinne, Jérôme et Frite* préface, s'ils sont ainsi conçus. Par contre, comme le prétend Jacqueline HELD (op. cit.

p. 203)

"L'enfant acceptera parfaitement la projection sur le héros principal de l'album non seulement de ses propres problèmes et de ses craintes, mais de ses petits travers ridicules et défauts variés : il se reconnaîtra et s'en amusera, alors qu'il refuserait une critique directe faite sur le mode moralisant"

Education morale ou plaisir de lire ? Il semble que la décennie 80 ait marqué son choix. Dans ce cas le cochon *Porculus* d'Arnold LOBEL détrône Patou ou Béatrice qui se lavent et se relavent tout seuls car il "incarne la délicieuse liberté de se salir" (Jacqueline HELD op. cit. p. 122) et parle au tréfonds du psychisme enfantin !

"Le génie de l'enfance est précisément d'arriver à se tacher avec tout et n'importe quoi, de se frotter à tout élément en matière, de s'en imprégner, de s'y ébrouer, provoquant l'étonnement et la fureur des parents : "il s'est encore sali !" ou "il s'est déjà sali"... Le nourrisson a des vêtements caractéristiques: le bavoir, pour le haut, et les langes pour le bas, qui déterminent ses fonctions élémentaires ; plus tard, l'enfant, debout, dressé, éduqué, s'arrangera pour continuer de salir ce qu'on appelle les habits du dimanche, et, plus généralement, ce superbe habit de fête qu'est notre corps pour toute la vie. La tache restera sans doute nostalgie du temps mou, tiède, sucré, liquide du nourrisson ; liée à ce qui glisse, s'écoule, nourrit, remplit ; à l'affection donc, à une tendresse immédiate, sans complication ; à l'oralité, diront certains classificateurs de l'âme et des rêves. Après avoir avalé tant de dégoulinantes bouillies et purées, comment un enfant peut-il oublier le goût et le plaisir de "l'écrasé", renoncé à la tache rampante, si amusante" Jacqueline KELEN *La Tache, opuscule furtif sur les salissures du monde*, p. 13 et 14)

Alors parodiant la célèbre phrase sur RACINE et CORNEILLE, nous dirons que le manuel d'aujourd'hui devra parler de "l'enfant tel qu'il est" et non plus toujours "tel qu'il devrait être".

titi se lave



titi ^{est}_e propre
il se lave
le rat ^{est}_e sale
il se gratte

En riant p. 32

DRESSER

Biron p. 28 "une tape amicale ; une parole sévère"

Est préconisé le système de dressage par la carotte et le bâton.

En riant p. 86 - 3e L "Lorsque les petits garçons sont gentils et sages, on leur donne des bonbons, de jolies images. Mais quand ils se font gronder, c'est le fouet qu'il faut donner"

Tinou et Nanou p. 72 - 2e L "A celui qui a bien fait : un bon point. A celui qui a mal fait : rien"

Au jardin de la joie p. 25 - 2e L "Fais le beau, mon petit chien, vois cette tartine. fais le beau, mon petit chien, ou tu n'auras rien"

Dans la mesure où l'enfant est bien prévenu de ce qui est attendu de lui, où on se persuade qu'on agit pour son bien en le menant fermement et le plus vite possible vers les qualités d'adultes, parents et enseignants ne se conçoivent que comme sévères, autoritaires. En cas de manquement de tous ordres (désobéir, salir, bavarder etc.) la sanction est automatique et immédiate.

En riant p. 76 - 3e L "Maman poule est obligée de gronder la marmaille"

Au jardin de la joie p. 78 - 2e L "La poche éclate et se déchire. Maman se fâche"

Je veux lire p. 35 "Maman, sévère, lui dit : tu as sali ta veste, tu seras puni !"

Au long des jours p. 33 "Rémi ricane : il sera puni"

Schneider p. 25

"Tu es tant et tant sauté
que ton pot en est tombé.
En mille morceaux il est cassé.
Gare ! gare ! la fessée"

Corinne, Jérôme et Frite p. 11 - 2e L "Sur le chemin de l'école, Jérôme a sali son imperméable. Il est inquiet car maman va le gronder"

même bébé : p. 9 - 2e L "Bébé a déchiré une page du livre. Maman lui donne une petite gifle"

La mise en scène de l'institutrice, souvent véritable gourou, laisse à penser de l'atmosphère austère qui paraissait inséparable de l'acte d'enseigner.

Nico p. 24 "Tu parles trop, Simone ! ta copie n'est pas prête. Tu seras punie, dit Madame. Simone est très émue"
p. 87 et 88 - 2e L "La maîtresse siffle. Les rangs se forment. Le silence règne dans la cour. La classe commence (...) Elle plisse le front quand un enfant bavarde"

Belin p. 136, 137 - 2e L (...) "Alexis rêve (...) la maîtresse s'en aperçoit et le rappelle à l'ordre (...) La maîtresse veut que tous les enfants écoutent ses explications ; tous, même Alexis qui la fâche encore"

p. 138 - 2e L "La maîtresse exige que ses élèves soient attentifs"

Corinne, Jérôme et Frite p. 55 - 2e L "Toutefois un élève ne joue pas. Il est resté en classe car il n'avait pas appris la récitation et la maîtresse lui a donné une punition"

Lorsque la méthode *En riant*, malgré son titre rieur, est amenée à représenter la classe à six reprises, jouée sous une forme parodique par différents animaux, à chaque fois le maître nanti d'un "grand bâton" tient un rôle d'ogre effrayant et grondeur, et l'élève se trouve décrit invariablement comme apeuré.

p. 34 - 2e L "A l'école des poulets.
Le maître est un gros coq doré.
Il se met en colère
car ses élèves ne sont pas sages (...)
Marmouset est au piquet"

p. 40 - 2e L "A l'école des petits chats.
L'instituteur est un chat noir à lunettes.
Il a un grand bâton, Noiraud a peur"

p. 42 - 2e L "A l'école des toutous.
L'instituteur est un gros bouledogue.
Il dit : Silence ! Travaillez
On va vous coupez les oreilles
Loulou tremble comme une feuille"

p. 45 - 2e L "A l'école des agneaux.
Le maître est un bœuf à

grandes cornes.
Agnelet travaille bien.
Blanchet se tient bien
et travaille mieux encore"

p. 47 - 2e L "A l'école des ânes.
Attention ! crie le maître
(...) gare à vous !
Celui qui se trompera aura une punition"



A l'école
des
petits chats

p. 30 - 3e L "A l'école des squiris.
Le maître est un gros rat blanc.
Il se fâche car ses élèves se tiennent très mal"

Il arrive plus d'une fois que cette attitude confine à l'autoritarisme : la petite Véronique à qui cela faisait tant plaisir de courir sous le jet d'eau se voit impitoyablement "envoyée au lit jusqu'à l'heure du dîner" *Patou et Véronique* p. 54 - 2e L. L'évidente joie de Luc à se promener, malgré l'interdiction de sa mère, sur la moto de son ami Thomas ne désarma pas celle-ci dans sa colère *Luc et Caroline* p. 24. A certains moments, nous avons l'impression qu'est exigée une austérité monacale :

En riant p. 63 - 3e L "Vous n'aimez que la toilette ;
C'est si laid d'être coquette.
Prenez un peu le balai
Et balayez, s'il vous plaît.
Lavez-moi cette vaisselle
Vivement, mademoiselle !
Ecumez le pot-au-feu !
Remuez-vous donc un peu !"

L'enfant ne conteste pas ce système qui s'impose par sa cohérence, à tel point qu'il l'applique sur les êtres inférieurs à lui, avec la même dureté, avec parfois cette cruauté dont peuvent être capables les enfants.

Je veux lire p. 23 "Le petit pâtre tire (l'âne) par la bride et le bat d'une badine"
p. 50 (...) "Cécile le blâma" (Ragea le chien) (...) "Cécile le corrigea"



Cadichon p. 12

Mon Livre préféré p. 27 "Petit âne a été tétu.
Toto l'a tapé sur le dos"

Luc et Caroline p. 28 "Mais Cadi (l'âne) n'obéit pas (...) Luc le bat et il détail avec une bosse

sur la tête"

p. 38 (Pelota le chat) "Luc se fâche et lui donne une taloche" cf. *Daniel et Valérie* p. 19

Corinne, Jérôme et Frite p. 41 "Corinne joue à l'école. C'est elle qui est la maîtresse. Elle fait lire sa poupée et comme la poupée lit mal, la maîtresse la punit. Corinne est une maîtresse sévère"

Même un rat qui passait par là et qui n'y était pas pour grand chose :

Tinou et Nanou p. 43 "La mare est petite, elle est sale. Ce rat sera puni"

La punition est une véritable institution, comme la récompense : sanction négative et sanction positive sont souvent évoquées en parallèle ce qui donne l'impression que les manuels désirent reconstituer en art pompier les poses

grandioses de la justice prenant les traits de l'enseignant.

Belin p. 86 - 2e L "Elle plisse le front quand un enfant bavarde. Elle récompense les plus sages"

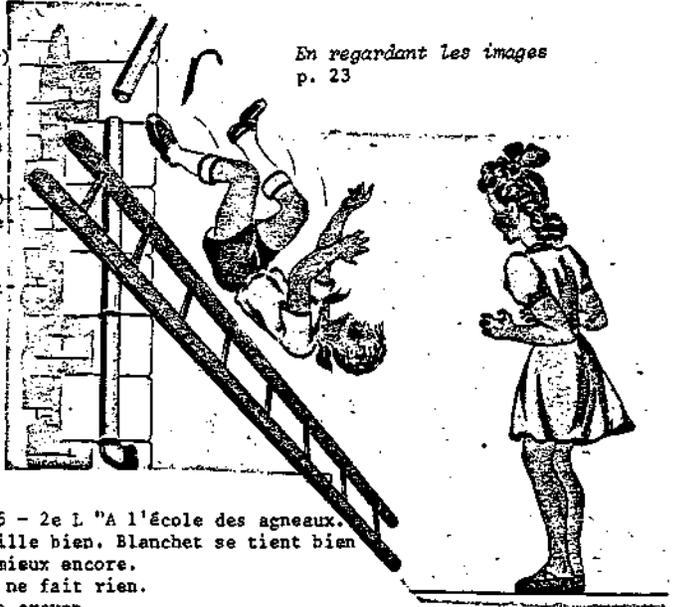
p. 138 - 2e L "Elle récompense ceux qui ont bien travaillé"

Punition et récompense peuvent résonner comme une sanction divine. Le fait que l'enfant s'affale ou que le loup mange le chaperon rouge, constitue un châtement du ciel, pour raison de désobéissance prévisible par les parents, eux qui connaissent la force de la fatalité.

(chute de dédé) (car)
"dédé n'a pas obéi à
petit père"
p. 39 "Elle n'écoute
pas maman poule ; le
loup la mangera"

Rémi et Colette p.10
2e L "Le petit chape-
ron rouge joue dans
le bois malgré la
promesse qu'il a fai-
te à sa mère (...)
Gare à toi, petit
chaperon rouge ! si
le loup te voit il
te croquera"

En regardant Les images
p. 23



1/ Autres exemples :

En riant p. 45 - 2e L "A l'école des agneaux.
Agnelet travaille bien. Blanchet se tient bien
et travaille mieux encore.
Seul, Patapon ne fait rien.
Il a perdu son crayon.
Agnelet aura du foin.
Blanchet aura du sainfoin.
Patapon n'aura rien. Ce sera bien fait"

p. 47 - 2e L "A l'école des ânes.
Celui qui se trompera aura une punition.
Seul, le petit Aliboron a bien lu.
Il aura un charden"

p. 30 - 3e L "L'école des souris.
Il se fâche car les élèves se tiennent très mal.
(...) Seule, Finette travaille proprement.
Pour sa récompense elle aura tout à l'heure
une belle image et un gros morceau de lard"



Nicole et Victor p. 26

En riant p. 75 - 3e L
 "Un impudent petit poulet,
 Désobéissant à sa mère
 Loin du poulailler s'en allait.
 A sa mère il ne songeait guère ;
 Elle pourtant se désolait :
 Ah ! si le renard, pensait-elle,

Ou quelque autre bête cruelle
 La rencontre, hélas ! il mourra.

(...)

Et se jetant sur la volaille
 Qui piaille
 Il (le renard) le dévore en un moment.
 La désobéissance avait son châtement"

La sagesse a aussi sa récompense divine :

Mon Livre préféré p. 35 "Il guérira vite, s'il est sage"

Seule lueur dans ce morne climat de travail obligatoire, la perspective
 d'être gratifié de ses efforts :

Mon Livre préféré p. 67 "Adrien se tient bien, il gagnera des bons points"

*En riant p. 30 - 3e L "Pour sa récompense elle aura tout à l'heure
 une belle image"*

*Belin p. 117 - 2e L "Elle aura bien mérité une médaille"
 l'image bon-point de l'adulte !*

Au-delà de cet éclair ponctuel, les nouvelles orientations
 officielles se fondent, quel contraste ! sur *l'épanouissement*
 de l'enfant :

"Il s'agit moins de canaliser - a fortiori d'inhiber -
 la spontanéité originelle des élèves que de continuer
 à en susciter les manifestations et d'en exploiter le
 dynamisme" (...)

"Contribuer au développement optimal de toutes les po-
 tentialités physiopsychologiques et psychosociologiques
 de chaque enfant" circulaire ministérielle n° 77-354 du
 4 octobre 1977.

C'est dire aussi que cette motivation extérieure (les bons points)
 doit céder la place à la recherche d'une motivation interne à
 l'activité : plaisir de lire par exemple, qui est bien différen-
 te et plus réaliste, notons-le, que la foi utopique ou l'angélis-
 me.

Mon Livre préféré p. 47 "Victor éprouve de la joie d'avoir fait son devoir"

En 1986 l'ancien système balançant entre le bâton et le bon point a-t-il disparu de nos classes ? Certes le "dressage"...

"dressage qui, par divers mode plus ou moins subtils de conditionnement, induit des conduites dont la signification et la justification échappe (nt) à l'enfant prisonnier du conformisme qu'elles instaurent" (I.O. CP 1977 op. cit.)

... n'existe plus, dans sa grande rigueur, mais sa logique, pour sûr, hante toujours notre pédagogie...

En résumé des constituants de l'ancien système éducatif, voici le tableau qui le montre tournant autour de la notion d'IMAGE. voir page 416.

L'objectif est de transformer l'enfant en "image"

. par deux voies principales, les plus importantes, quoique les plus lentes ;

. mais aussi par deux voies annexes, certes plus rapides, mais d'efficacité plus douteuse.

On observera combien *la cohérence* de ce système n'est pas un vain mot car tout se tient. Et ajoutons encore à celle-ci le consensus entre parents et enseignants.

En riant p. 35 - 2e L

"A l'école des poulets (...)

Maman poule entre et demande son poulet Marmouset.

Hélas, Marmouset est au piquet.

Maman poule lui donne un coup de bec.

Marmouset sera au pain sec"

Belin p. 138 - 2e L "Alexis n'écoute toujours pas.

Méfie-toi, Alexis (dit la maîtresse) tu vas fâcher maman qui va supprimer les jouets et alors adieu train, wagons et tramway"

De plus, si l'on en croit Jean DUPONT (in "Nous sommes tous des anciens élèves *L'Éducation* n° 44 du 17 novembre 1983), l'image de l'école productrice d'enfants-images perdue dans les conceptions des parents et enseignants qui sont des anciens élèves issus de l'école d'autrefois.

Solide impact de ce système moral scolaire qui a marqué si profondément les consciences d'une image éducative que beaucoup

(parents et enseignants) s'entendent à toujours appliquer ou voir appliquer dans l'école, tout en y ayant manifestement renoncé en grande partie pour leurs propres enfants.

L'image naguère monolithique et indéfectible s'est de nos jours fractionnée dans la société en un affolant kaléidoscope ; pourtant elle est restée dans l'esprit des anciens apprentis-lecteurs d'*En riant*, *Nicole* et *Victor*, jusqu'à ceux de *Corinne*, *Jérôme* et *Frite* et *Au fil des mots*, sempiternellement présente et fascinante.



b) *Le présent à la recherche d'un équilibre* (à partir de 1980)

Alors que la fournée des méthodes parues en 1977 reste d'une intention morale classique, le décrochement s'opère aux environs de 1980 avec *Benoît* (1979), *Crocus* (1980), *Lectureuil* (1982), *Bigoudi et compagnie* (1985) et surtout *Lecture en fête* (1983).

La problématique s'est visiblement inversée, à en juger par la différence radicale d'exploitation en 1980 des deux centres de gravité chers aux méthodes antérieures à savoir :

- . le petit monde familial de deux petits personnages, dans sa quotidienneté ;

- . l'école dans la vie de tous les jours.

Conçu au départ pour "intéresser davantage nos jeunes lecteurs" *Mico* préface, le recours à un "fil conducteur" *Nicole et Victor* préface, pris dans la vie familiale scolaire de deux enfants, se propose d'emblée comme une représentation moralisante destinée, au delà de l'apprentissage du lire-écrire, à régir les faits et gestes des enfants-élèves. Donc à vrai dire l'évocation de la quotidienneté, prétexte à modèles éthiques s'impose comme une nécessité initiatrice, quitte à ce que les auteurs trouvent des "agrément" *En riant* préface, pour faire passer cet enseignement.

En riant préface "Bien entendu ces histoires comiques ne sont là que pour rendre moins indigestes les éléments à étudier"

Les méthodes postérieures à 1980 non seulement rejettent l'osentation de l'exemplaire mais, pour prendre *Lecture en fête*, semblent vouloir bâtir un réseau de références exactement à l'inverse de ce qui existait auparavant.

Cette évolution s'est amorcée nettement déjà avec les méthodes de la décennie 60 (voir a)

- valorisation du jeu : *Mico*, *Daniel* et *Valérie* etc.

D'un bout à l'autre des deux livrets de la méthode *Lecture en fête*, l'enfant est présenté en train de jouer (récréation, bal-

les, marelles). Et comme s'ajoutent les scènes inévitables issues de la tradition, du goûter entre amis, du sapin de Noël, de la fête foraine et du cirque, l'enfant actuel apparaît en perpétuelle activité ludique. L'application, le travail bien léché, l'acte sérieux (exercice scolaire, service familial etc.) n'entrent plus en scène. Quoique de plus en plus établi, le monopole du JEU campe le petit personnage comme un amuseur imprécis et égocentrique.

- Il va sans dire que dans ces conditions la description de l'école, de la bonne vieille école - comme d'une autre d'ailleurs - est fuie comme la peste... C'est très net : autant la vie à l'école était brandie avec complaisance comme objet d'admiration...

cf. l'extase de Véronique quand Patou, son grand frère, rapporte de l'école une image *Patou et Véronique* p. 44.

cf. la fierté d'Yves annonçant à sa maman émue "Je sais lire" *Au fil des mots* p. 20 ; cf. *René et Monnette* p. 100. "Papa regarde René avec joie, une larme mouille ses yeux : son fils sait lire !"

... autant désormais on paraît l'*occulter* au profit du post et de l'extra-scolaire. En effet les rares allusions au contenu de la journée scolaire se limitent aux jeux de récréation...

p. 8 "A l'école je joue avec Olivier"

p. 22 "On joue bien dans la cour de l'école"

... et aux activités que l'on qualifiait naguère d'annexes.

p. 9 "Je suis allé à l'école, j'ai joué et j'ai dessiné"

cf. *Chantepages* p. 36 "A l'école Natacha fait de la natation et de la danse"

La seule fois où le lecteur pénètre dans la salle de classe, c'est pour assister à une activité en marge du travail typiquement scolaire : la fête de Noël.

p. 44 "Les petits dansent autour du sapin (...)
On mange des petits pains au chocolat".

Mais où sont passées les séances de lecture, copie, calcul

qu'*Au fil des mots* aborde encore en 1977 ? Qui plus est, au détour de chaque page il n'y est question que de vacances : p. 10, 11, 12 ; p. 18, 19 ; p. 44, 69 ; p. 8 - 2e L ; p. 36 - 2e L ; p. 45 - 2e L ; p. 54 - 2e L etc. Autrefois le quotidien maison/école s'imposait à l'enfant. *Au fil des mots* ne parle de vacances qu'au terme de la méthode, hors leçon ; les vieux manuels, tel *Nicole et Victor*, ignoraient même superbement ce phénomène cyclique. Or *Lecture en fête* le présente désormais comme l'essentiel de la vie de l'enfant : toutes les petites aventures sont extraites des vacances ou du post-scolaire ; l'école n'existe plus que comme un passage que l'on tait, un faire-valoir de l'extra-scolaire, un simple point de repère obligé, vite éclipsé.

p. 81 - 2e L "Mardi, après l'école"(...)

p. 84 - 2e L "En sortant de l'école" (...)

- Rejet des tutelles.

L'institutrice n'apparaît pas, sauf deux fois :

. sollicité par le Maire pour une affaire extra-scolaire p. 74.

. sous les traits d'une institutrice affectueuse dans un rôle d'assistante sociale (alerter le directeur et les parents du bras cassé d'Olivier)

Rideau sur l'enseignant qu'on voyait enseigner...

Plus remarquable encore l'absence presque totale de la tutelle parentale.

D'abord l'accroissement du nombre des petits personnages démultiplie les cellules familiales. Plus question de Tincu, Nanou, maman et papa dans l'absolu ; par contre déjà dans *Au fil des mots* s'opère une relativisation du lien parental :

p. 9 "Béatrice et sa maman" "Béatrice et son papa"

p. 11 "Yves, son papa et sa maman"

p. 32 "La maman de Roger a un petit bébé"

Avec *Lecture en fête* ce réseau familial devient encore plus lâche. A la manière d'*Au long des jours* le premier livret s'ouvre sur une pléiade de "camarades", sans que l'on sache, à mesu-

re qu'on avance dans le livre, lequel des enfants va servir de référence. Pourtant là s'arrête la comparaison entre ces deux méthodes car *Au long des jours* ne va pas manquer de nous mettre en scène la sainte famille à table autour de la soupière p. 23 ou l'activité maternelle sous ses divines formes classiques (réalisation d'un bouquet p. 40 par exemple). *Lecture en fête* par contre exclut sciemment les parents en tant que personnages bien visibles, bien tangibles. Le manuel évitant de nous les présenter ni par le texte ni par l'illustration, le père et la mère de quelque enfant que ce soit demeurent des entités lointaines sur l'activité desquelles la caméra ne fixe jamais son objectif. Leur rôle se confîne

. en un simple accompagnement de pure forme, parce qu'il va de soi qu'en tel lieu l'enfant ne peut être seul.

p. 10 "J'ai marché dans la montagne avec papa maman"

p. 13 "Je suis allé au marché avec papa"

p. 19 "Magali nage avec maman"

. en une présence juxtaposée mais non décrite :

p. 12 "Moi, je joue avec maman"

p. 13 "J'ai joué avec papa maman"

Les interventions et les commentaires parentaux sont systématiquement gommés. Même la fonction de consolatrice autrefois réservée à la mère est dévolue à une camarade (p. 16 - 2e L) ou à l'institutrice (p. 42 - 2e L) sauf p. 45. Dei ex machina, les deux parents sont seulement brièvement cités comme ceux par qui l'action arrive, vite oubliés au profit de l'action même qui se déroule totalement sans eux.

p. 26 "Oui, je le dis à maman et je reviens" (autorisation d'aller jouer aux balles)

p. 32 "Maman fait chauffer le lait dans la casserole"

p. 42 - 2e L "Maman, tu nous prêtes ta vieille valise ?"

p. 72 - 2e L "Papa dit : Que va-t-on faire du poisson rouge ?"

Et plus net encore, c'est explicitement par leur absence que par plusieurs fois telle ou telle scène devient possible :

p. 30 - 2e L "Maman n'a pas encore fermé les volets"
(ce qui permet aux enfants de contempler longuement la nuit)

p. 34 - 2e L "Les parents sont partis au théâtre"
(ce qui est l'occasion pour les enfants d'une petite aventure nocturne)

p. 36 - 2e L "François est en colonie de vacances"

Cette présence parentale lointaine manifeste est subtile car elle tranche avec la situation de *Caroline et Bruno* où les deux enfants évoqués sans aucune attache familiale apparaissent comme des adultes avant l'âge, assumant tel un petit papa et telle une petite maman toutes les charges de l'existence.

Lecture en fête tient, non pas à camper deux petits personnages de fiction vite rejetés comme irréels, mais par contre à délimiter posément un champ d'autonomie de l'enfant.

Ainsi les recettes de cuisine sont-elles réalisées par les enfants eux-mêmes.

p. 9 "Monique fait des crêpes"

Ce sont les enfants qui se débrouillent entre eux pour résoudre leurs petits problèmes : garde du poisson rouge p. 72, trouver d'où vient le bruit nocturne p. 35 - 2e L, rendez-vous par téléphone p. 58 - 2e L... On va jusqu'à inverser la situation traditionnelle :

p. 24 "Tu viens manger, maman ?"

C'est l'ère des "copains" (expression privilégiée)

Relégués comme divinités gérant le décor du microcosme, les parents dans cette logique réoccupent le devant de la scène lorsqu'ils décident le changement de cadre de vie par un déménagement en ville.

p. 74 - 2e L "Alors papa et maman ont décidé d'aller habiter en ville"

Les parents recouvrent leur vocation de guides vis à vis des enfants transplantés en terre inconnue :

p. 79 - 2e L "découverte du quartier" (en compagnie du père)

p. 87 - 2e L "féu d'artifice" "dans la rue" (toujours en compagnie du père)

N'oublions pas non plus que depuis *Au fil des mots* on ne fait plus silence sur la naissance des enfants, puisque cette

méthode par deux fois, ainsi que *Lecture en fête*, se complait dans les émotions attendries sur la maternité. Tiens, voilà que se complète la panoplie traditionnelle de la femme, avec l'évocation de l'enfantement.



Lecture en fête p. 22

Arrêtons-nous pour commenter cette quête pour une nouvelle cohérence. On a visiblement changé le fusil d'épaule : l'essentiel des occupations décrites sont les jeux et la prise en charge de l'enfant par lui-même, tandis que sont occultées les scènes de travail, d'école, d'assistance parentale. Cette tendance résolue s'entache de la naïveté des pédagogies non-directives, où liberté et spontanéité de l'enfant dans l'esprit de certains utopistes étaient censées forger une éducation, sans interven-

tion de l'adulte, sans modèle-et pourquoi pas sans école. Après tout ne ressent-on pas un peu comme une dévalorisation de l'école, cette complaisance à décrire comme intéressant uniquement ce qui se passe en dehors de l'enceinte scolaire ? Nous sommes conscients que la pédagogie doit tenir compte de la vie mais cette façon réitérée de présenter la vie à la maison comme faisant la leçon aux activités de la classe... nous laisse un peu songeur :

cf. p. 56 Agnès explique en classe l'élevage de son cochon d'Inde (activité éminemment scolaire) réalisé à la maison dans des termes et des composantes dignes d'une activité d'éveil;

cf. les petites recettes, l'initiation aux plantations, l'exploitation pédagogique des maux de dents ressentis par Pierre : tout se passe hors les murs de l'école.

Plutôt qu'une illusoire cohérence à rebours de l'ancienne, les Instructions Officielles de 1977 pour le CP invitent clairement à rechercher un *équilibre* entre contraintes et libertés.

"Dosage entre, d'une part, la stimulation des réactions spontanées et des conduites d'accès à l'autonomie et, d'autre part, le respect des contraintes et des exigences de la vie sociale" op. cit. p. 59

La difficulté de l'éducation morale d'aujourd'hui est entièrement dépendante de l'objectif d'équilibre, versatile tension entre deux contraires, alors que le passé tournait tranquillement autour de sa cohérence. Mais ce n'est pas en fuyant la relation avec l'adulte (parents et enseignants) que les auteurs contribueront à éclairer enseignants et enfants sur le contenu concret d'une pédagogie dite "nouvelle", d'une pédagogie dite "active", d'une redéfinition de l'intervention du maître. Mais sans doute les auteurs de manuels ne veulent-ils pas éclairer

. parce qu'ils n'y voient pas plus clairs que nous (?)

. ou parce qu'ils pensent qu'éclairer c'est édifier et qu'ils veulent désormais se démarquer de tout appel à la moralisation.

Dans ce cas n'est-ce pas excessif que par rejet des ornières pas-

sées on laisse totalement de côté la voie morale et ses irremplaçables points de repère. Où se prend cette voie sinon dans le vécu de la classe et dans les lectures ? Si la méthode ne suffit plus à elle-même et qu'il faille d'autres textes, que les auteurs nous le disent...

Ne soyons pas pessimiste car une piste est tracée prenant l'objectif de l'apprentissage de la vie. On y a résolu l'abandonné le côté pompeux, moralisateur, le caractère de vérité universelle et éternelle, au profit d'un fractionnement en divers comportements à éduquer dans des situations sociales types :

. éducation du consommateur *Crocus* leçon 2 - 3e L, *Lecture en fête* p. 45

. code de la route *Crocus* leçon 18 - 3e L, code du piéton *Lecture en fête* p. 46 - 2e L

. écologie, protection de la nature *Lecture en fête* p. 69 - 2e L

. hygiène dentaire, diététique *Lecture en fête* p. 16 à 21 - 2e L (voir dessin ci-dessous)



VI 2 LA REPRESENTATION INCONSCIENTE des AUTEURS :
 l'ENFANT-NEANT.

Schneider p. 52 "Le voilà parti notre Jeannot,
 parti faisant de grands sauts.
 Parti quoi faire ? Il n'en sait plus un mot.

Interrogeons-nous maintenant en termes psychopédagogiques sur l'idéal d'enfant angélique que nous propose la tradition des manuels de lecture.

La transposition alimentaire d'une pédagogie fondée sur l'absorption (étudiée au chapitre IV/3 ③) présentant un enfant avaleur par tous ses pores nous conduit à assimiler l'élève-modèle "qui écoute" (*Au long des jours* p. 18) "attentif" (*Belin* p. 138) à une éponge qui boit passivement ce qu'on lui enseigne. Dans ces conditions, que peut donner la régurgitation sinon une "copie", une "récitation", en un mot une "imitation" du monde adulte ? La question se pose alors : quel type psychologique d'enfant allons-nous obtenir par un tel régime d'absorption/régurgitation ?

① ABSORPTION/RÉGURGITATION

Poucet p. 44 "Maman a appris une fable à Poucet.
 Poucet a récité la fable à papa"

a) *L'enfant-éponge.*

Le petit héros est tellement habitué à dévorer des yeux dès qu'il assiste au moindre spectacle ; il subit un tel entraînement à l'ingurgitation de petits et grands plats ; l'élève qu'il est se soumet si souvent à l'activité principale de copie ; que son psychisme se crible d'alvéoles absorbantes : il devient une éponge prête à aspirer dans l'instant. Les exemples sont multiples

où le petit personnage vient à peine d'être témoin d'une scène qu'il s'en imprègne aussitôt à une vitesse soudaine. S'il avise un bateau, il désire aussitôt être matelot :

Nicole et Victor p. 16 "As-tu vu le navire amarré à la rive ? Toto rêve du navire. Toto sera matelot"

Mico p. 26, 27 "Mico va sur un navire. Le navire va vite, très vite ! Mico est ravi, Mico sera matelot !"

La vue d'un avion provoque les mêmes effets fulgurants :

Nicole et Victor p. 72 "Mais son attention est attirée par les conversations de gens qui lèvent la tête et suivent les évolutions d'un avion dans le ciel. Victor l'observe avec admiration. Son ambition est d'être aviateur"

Joyeux Départ p. 68 - 2e L "Les avions font l'admiration de Rémi. Il les suit des yeux avec émotion. Il veut être aviateur"

cf. *Méthode François* p. 16 - 2e L

Pourtant une voix sermonneuse dans *Aline et René* p. 42 - 2e L nous mettait en garde contre les choix impulsifs de profession:

"Patience, il faut bien réfléchir avant de choisir une profession"

Qu'à cela ne tienne les héros se laissent aller à leur spongieuse nature :

Mon Livre préféré p. 51 "Pendant les grandes vacances, Mathieu a vu à l'œuvre les cultivateurs : laboureurs, semeurs, faneurs, moissonneurs, vendangeurs. Il veut maintenant devenir agriculteur"

Au fil des mots p. 18 - 3e L "Yves a lu un album qui raconte la vie des esquimaux (...) Plus tard, dit Yves, je serai explorateur"

1/ Autres exemples :

Belin p. 129 - 2e L "Devant un grand livre, Nicolas rêve de voyages !
- voyez les pays où j'aimerais aller, dit-il.
- alors tu seras un grand voyageur ? demande mami.
- oh ! oui ! répond Nicolas joyeusement"

Rémi et Colette p. 45 - 2e L "Rémi et François sont assis près de la piste. Ils ouvrent leurs yeux tout grands (...) Le spectacle va commencer (...)

(acrobates + dompteurs)

Rémi et François sont ravis de cette soirée. Je serai un dompteur intrépide, dit Rémi en sortant, et moi un acrobate célèbre, affirme François"

Avec Léon, prénom issu du latin "leo" signifiant "lion", il s'agit d'une prédestination :

Le Petit Monde des animaux p. 39 - 2e L "Léon, le dompteur de lions"

Parfois ce sont les adultes qui se laissent prendre à l'absorption des métiers :

Patou et Véronique p. 38 - 2e L "Véronique jette du grain (...) elle porte de l'herbe aux lapins (...) Véronique ferait une bonne fermière"

Je veux lire p. 49 - 2e L "Gilberte jardine (...) Il fallait voir comme elle maniait la pioche et le plantoir, le râteau et l'arrosoir (...) Maman disait souvent : Gilberte sera jardinière"

Cette osmose instantanée entre le décor et l'enfant peut déclencher des miracles formateurs :



Le Livre que j'aime p. 25 - 2e L (...) Alain traverse la cour. Soudain il s'arrête... Dans la petite rigole, des moineaux prennent leur bain. Ils sautent dans l'eau, la piquent de leur bec et la battent de leurs ailes (...) Alain les contemple longuement et se dit : Comme ils sont heureux ! A partir de maintenant, moi aussi j'aimerai l'eau fraîche et j'aurai plaisir à prendre mon bain"

Quoi de plus normal pour un enfant-éponge ?

b) L'enfant-miroir.

Formé pour l'imitation (modèle moral) et par l'imitation (apprentissage-copie), le petit personnage est totalement façonné par ce principe éducatif profond auquel s'accrochent les réseaux de significations qui tissent les méthodes de lecture. Le but à atteindre (imitation optimale) est représenté par l'identification au personnage-adulte sous-entendu comme modèle. Le travail inculcateur de l'action éducative familiale et scolaire a intériorisé chez le héros certaines habitudes, certains codes de conduite. Plusieurs exemples attestent, sans mention du moindre apprentissage, que des petites filles ont atteint,

comme par nature, cet état d'incrustation des attitudes considérées comme maternelles.

Biron p. 20 "Justine lave la jupe de sa mère"

Nicole et Victor p. 9 "Nini repasse le tissu uni, Nini sera lasse"

p. 77 "Assise sur une chaise, Elise reprise avec attention une chemisette usée"

Mon Premier Livre de français p. 10 "Lili lave la jupe de bébé"

La Clé des mots p. 24 "La gamine lave sa robe"

Colette concrétise l'idéal : la mère en réduction, "la petite ménagère" capable de tout faire, sans doute par instinct.

Rémi et Colette p. 51 - 2e L "Armée d'une balayette, d'une pelle et d'un chiffon, Colette a nettoyé la cuisine, essuyé les meubles. Puis elle a préparé le repas : des tomates à la mayonnaise, de la viande grillée, des petits pois et du fromage de gruyère. Maintenant, elle fleurit la salle à manger avec une brassée de roses et d'oeillets"

Nous retrouvons dans *Je veux lire* p. 43 le même triptyque de qualités maternelles infuses. Propreté (ménage, lavage), nourriture et esthétique (décoration, habillement)

"Une bonne petite ménagère. Gilberte racle les légumes, prépare le potage, fait son lit et décore le logis (...) Gilberte est très habile, elle a très vite fait une jupe, un corsage à Gréta son bébé. Gilberte s'occupe même du lavage des tissus fragiles. Gilberte est une ménagère sage et agile"

Evoqué également dans *Au jardin de la joie* p. 11 - 2e L (voir dessin ci-contre), ce modèle de succédané de mère...

Bouquet doré "Nicole, l'aînée, douce et calme, est un peu la maman de tous"

... n'apparaît plus de manière explicite et appuyée, au delà de *Je veux lire* (1967). Il reste que *Caroline et Bruno* (1969) présente encore un petit personnage féminin qui en l'absence totale de la mère joue à plusieurs reprises le rôle de celle-ci.



Caroline et Bruno p. 25 "Caroline s'occupe du ménage, du lavage et du repassage"

Cette date limite de 1967 ne vaut d'ailleurs pas pour les jeux d'imitation où la tradition se perpétue jusqu'à nos jours dans le cloix émanant des enfants :

Rémi et Colette p. 51 - 2e L "Que c'est amusant de tenir la maison, dit Colette"

Toujours ensemble p. 67 "Marie préfère le ménage, le lavage, le repassage, Pascal le jardinage"

Et en effet si le garçon bénéficie de jeux assez variés, la petite fille est souvent confinée dans le jeu à la poupée, occasion maintes fois répétée (jusqu'*Au fil des mots* 1977) de reproduire les gestes de maman.

Par le jeu, nous abordons donc maintenant la conquête par l'enfant de l'image adulte par imitation.

Ce phénomène constitue une bonne part de l'activité enfantine des méthodes : *les petits héros jouent à singer les activités quotidiennes des adultes*, la palme revenant à *Je veux lire* qui fonde ses récits sur ce procédé favori.

- Cible la plus fréquente, celle de la mère. Nous sommes à peine surpris, tant celle-ci pèse sur la conscience des enfants et notamment sur les petites filles. L'héroïne en jupette, par le truchement de sa poupée, va jouer à la maman dans toutes les facettes de ce rôle multiple : toilette, habillement, repassage¹ ; soins pour maladie² ; nourriture³.

1/ Exemples :

Nicole et Victor p. 68, 84 ; *Belin* p. 33, 106 - 2e L ; *Au jardin de la joie* p. 30 ; *Daniel et Valérie* p. 53 ; *Au fil des mots* p. 38 et 40 - 2e L ; *Je veux lire* p. 31, 57, 19 - 2e L.

2/ Exemples :

Clair matin p. 6, 16 ; *Je veux lire* p. 25, 22 - 2e L

3/ Exemples :

Au jardin de la joie p. 20 - 2e L ; *Je veux lire* p. 13, 20, 27, 57 ; *Au fil des mots* p. 28 - 2e L

- Le garçon imite le père, mais c'est beaucoup moins systématique, en s'amusant à porter la pipe¹, et surtout par les tâches de jardinage². Quand il arrive à la fille de jardiner, il s'agit - miniature touchante - d'une imitation au deuxième degré du frère (voir plus loin).

- En ce qui concerne la vie de famille, il ne faudrait pas oublier le mime de la cérémonie institutionnelle : le mariage (déguisement de carnaval) ni la communion quotidienne par le repas reproduit maintes et maintes fois dans le jeu de dinette³.

La vie sociale (extra-muros) est perçue en majorité à travers la satisfaction des besoins élémentaires. Les petits personnages miment souvent "la marchande" (qui recouvre épicier, charcutier, boulanger) par qui on assure la nécessaire (ô combien !) alimentation. Ce jeu de don/réception de choses est très prisé⁴ : voir chapitre IV/3 ③ .

Tout aussi vital : le gîte. C'est pourquoi les enfants reproduisent dans leurs jeux les gestes des artisans qui ont collaboré à l'édification de la maison familiale : le peintre *Le Livre que j'aime* p. 27 ; le menuisier *Mon Livre préféré* p. 59 :



René et Monette p. 55

1 / Exemples :

En riant, Poucet, Au fil des mots, etc.

2 / Exemples :

Au jardin de la joie p. 13, 21 ; *Je veux lire* p. 56, 14 - 2e L ; *Patou et Véronique* p. 4 - 2e L etc.

3/ Exemples :

En riant p. 37 - 2e L ; *Le Livre que j'aime* p. 51 - 2e L ; *Mico* p. 48 ; *Luc et Caroline* p. 34 ; *Rémi et Colette* p. 47 ; *Je veux lire* p. 53, 54 - 2e L ; *Le Livre unique des petits* p. 69 - 2e L etc.

4/ Exemples :

En riant p. 29 - 2e L ; *Nicole et Victor* p. 51 ; *Le Livre que j'aime* p. 47 ; *Rémi et Colette* p. 21 - 2e L ; *Je veux lire* p. 61 ; *Au fil des mots* p. 32 - 3e L.

Je veux lire p. 17 ; le raçon *Schneider* p. 91, *Je veux lire* p. 25 - 2e L.

Dans le miroir ludique du monde, artisanal et rural à souhait (la fermière est jouée elle-aussi¹), les héros des méthodes n'omettent pas trois "nécessités" d'équilibre social qui fleurissent bon la IIIe République :

- . la santé : jeu du docteur².
- . la paix : jeu du soldat³.
- . l'instruction : jeu de l'école⁴.

Ne sont représentés ni la banque (phénomène il est vrai d'extension moderne) ni la culture (librairie ? bibliothèque ?) ni l'industrie (sujet tabou ?) et nous en passons...

Encore davantage par sa forme que par son contenu, l'activité ludique initiatrice nous laisse dans la perplexité :

S'agit-il de la conséquence *mécanique* d'un conditionnement à l'imitation, au point que l'enfant, même dans le jeu, ne sait que reprendre les activités du "long des jours" (cf. titre d'une méthode) ?

S'agit-il d'une *volonté* héroïque du petit personnage, d'un appel à dépasser son statut d'enfant, qualités censées conférer une valeur à un enfant réputé inexistant ?

Des deux hypothèses émane une certaine tristesse...

Le jeu de la marchande, de la dinette elle-même, se présente comme de simples occasions d'aligner des victuailles et d'échanger des propos de convention.

1/ Exemples :

Nicole et Victor p. 43 ; *Schneider* p. 73 ; *Rémi et Colette* p. 23 - 2e L ; *Patou et Véronique* p. 38 - 2e L.

2/ Exemples :

Schneider p. 16 ; *Je veux lire* p. 12 - 2e L.

3/ Exemples :

Schneider p. 17 ; *Mon Livre préféré* p. 19 ; *Belin* p. 85 - 2e L.

4/ Exemples :

En riant passim ; *Je veux lire* p. 21 - 2e L ; *Corinne, Jérôme et Frite* p. 41.

Je veux lire p. 6) "Cécile vend de tout : du cirage, des clous, une mandarine, trois oranges, un camembert, une limonade, des sandales et des vêtements"



Jacqueline, marchande d'étoffes.

Le Livre que j'aime p. 47 - 2e L (voir dessin ci-dessus) "Elles sont vraiment jolies, vos étoffes, Madame. Qui et c'est de bonne qualité. Essayez cette rayonne bleue, elle est très jolie et elle se lave bien. Quel dommage que je n'ai pas d'argent sur moi ! Mais vous reviendrez me payer demain, Madame. Inutile, chère amie, j'ai assez d'argent, moi, je puis vous en prêter"

Tant il ne parvient pas à décoller du réel, ni à se démarquer du psittacisme, le petit personnage apparaît sinistrement limité à se livrer à la seule chose qu'il sait faire : la reproduction à la manière d'un miroir.

Et pourtant le sérieux un peu forcé de ces imitations ne manque pas de surprendre, alors que les enfants sont constamment décrits par ailleurs le rire à la bouche. Les représentations ludiques des parents ou des métiers frappent par leur caractère solennel. Austère, voire sévère lorsqu'il mime la mère ou l'enseignant ; consciencieux et appliqué quand il devient le temps d'un jeu, peintre, maçon ou commerçant, le héros semble

- ou accablé d'un pensum : on lui a tellement dit qu'il ne fallait pas perdre son temps à s'amuser que son subconscient le

pousse à se livrer à des jeux d'apprentissage de la vie par "devoir" bien intériorisé, qu'on accomplit, sans plus. Plus humain que le jeu-miroir, voilà donc le jeu d'obéissance. La fréquence des scènes de poupée prend ainsi figure pour les petites filles de répétition générale.

- cu investi d'une mission - par l'adulte ? par lui-même ?
disons par lui-même à travers l'imprégnation morale de l'adulte.

Toujours ensemble p. 42 "Je ne joue pas avec toi : je lave les draps de toile de ma poupée et sa robe de soie"

Le héros se prend au sérieux parce qu'il sait que son jeu imitatif n'est pas anodin, que celui-ci pèse de toute l'importance de la transmutation tant souhaitée : se doter des qualités réputées d'adulte et notamment des deux qu'il considère comme primordiales - à juste titre puisqu'elles définissent tout bonnement l'adulte !

. ne plus être petit.

Schneider p. 73 "Nicole veut être grande. Grande comme sa maman"

Macoco p. 93 "Il veut grandir et devenir un homme"

. avoir un rôle social (un métier)

Rémi et Colette p. 23 - 2e L "Apprends-moi à devenir une bonne fermière, lui dit Colette"

Souvenons-nous combien l'enfant est invité à s'extasier sur la noble utilité des métiers.

Le Livre que j'aime p. 27 - 2e L "Le peintre est dans la maison ! René ne le quitte pas de la journée ; il le regarde, il l'admire"

Mon Livre préféré p. 59

"Et toute la terre est comme un chantier
Où chaque métier sert à tous les autres
Et tout travailleur sert le monde entier"

Les visites aux divers corps d'artisans dépassent le simple tourisme car il s'agit de montrer ce qu'est un homme qui sert (à) la société. Impressionné devant l'Utilité Sociale maintes fois personnifiée le petit héros se sert dévalorisé, dépendant, inutile. Que ne lui a-t-on dit qu'il risquait d'être "un vaurien"

s'il tardait à choisir un métier !

Nicole et Victor p. 87 "Il faudra bien que tu travailles. Je ne veux pas que mon fils soit un vaurien"

Inquiétude et humiliations se mêlent donc pour pousser le petit personnage à devancer par le jeu la conquête d'un métier. Et il ne va pas tarder à s'apercevoir que l'imitation ludique lui procure miraculeusement la connaissance technique "prête à l'emploi". Nous savons que les auteurs de méthodes considéraient tout apprentissage comme une reproduction.

D'où cette foi dans la passation des compétences professionnelles entre artisan et apprenti ; transmission qui s'échelle en de multiples objectifs techniques sans vue pédagogique d'ensemble.

Mon Livre préféré p. 59 "Le menuisier travaille dans son atelier avec un jeune ouvrier. Il lui apprend à raboter, scier, limer, clouer, coller, assembler et dessiner"

D'où également cette ferme conviction de l'efficacité indéfectible que confère la démarche observation-imitation.

Le Livre que j'aime p. 27 - 2e L "Le peintre est dans la maison ! (...) René le regarde (...) Une demi-heure plus tard, Miro (le chien) a une maison toute neuve et il trouve son logis repeint si joli qu'il ne veut plus le quitter"

Je veux lire p. 25 - 2e L "Hugues bâtit sa maison. D'abord Hugues observa la façon dont s'y prenait le maçon, puis il traça un carré et bâtit des murs sur trois côtés en plaçant les briques à plat"

A cette théorie sous-jacente s'ajoute la tendance à occulter le temps d'acquisition... du tricot, de la couture et autres activités complexes qui, nous le savons bien, s'apprennent avec difficulté, avec essais, erreurs, non sans désappointement.

Belin p. 116 - 2e L "Une maille à l'endroit, une maille à l'envers... Véronique apprend à tricoter. Oh ! là ! là ! Quel travail !
- tiens bien tes aiguilles, dit mami.
- tiens-toi droite, dit mamie.
Ce n'est pas encore aujourd'hui que Véronique fera un chandail"

Nous ne le faisons pas dire ! Et pourtant, à part dans cette no-

table exception, ainsi que nous l'évoquions plus haut, ces technicités dont on insiste sur la qualité des performances, sont présentées comme acquises d'emblée à l'instar d'un don magique. Ne dit-on pas de Jacqueline qu'elle est "une petite fée" ? *Le Livre que j'aime* p. 33

Mico p. 60 "Milène a coupé une robe de velours rouge. Puis elle a cousu une jupe plissée qui lui va à ravir. Tu es une habile couturière, dit Simona. Milène sourit : elle est très fière"

Je veux lire p. 43 "Gilberte est très habile. Elle a très vite fait une jupe, un corsage..."

Cf. aussi Georges (*Je veux lire* p. 17) qui est capable de réparer portes et parapluies grâce à "son petit atelier".

Daniel et Valérie p. 53 "Valérie est assise dans le pré. Elle est très occupée, elle tricote une jupe à petits trous pour sa poupée"

Après tout, c'est simple, semblent nous affirmer les auteurs de cette méthode puisqu'il suffit de copier (imiter).

p. 53 "Elle copie le modèle sur un gros livre de tricot" Nous décelons le mythe qui entraîne l'enfant à jouer l'imitation des métiers. Du fait que la connaissance est donnée par simple copie, l'enfant espère par la simulation ludique acquérir immédiatement les compétences professionnelles (comme pour le tricot). C'est davantage qu'une préparation par répétitions, il s'agit d'une croyance un peu folle...

En ce qui concerne l'ambition de grandir et les jeux qui s'y rapportent, mimant les comportements d'adultes, elle est fondée . sur le même postulat : apprendre en imitant, parce que l'imitation est le meilleur garant de l'apprentissage. . et sur le même déraisonnement : simuler la responsabilité, la générosité, constitue un moyen d'adopter par avance ces qualités.

Mais cette quête forcenée de maturité par imitation d'attitudes-qualités d'adultes jusqu'au coeur du jeu enfantin, émet un son grinçant :

Schneider p. 91 "Monté sur une échelle, Jean imite le maçon. Un coup par ci, un coup par là. Mes pauvres mains ! ça ne va pas "

En riant p. 18 "Toto a fumé la pipe. Il a avalé la fumée. Il a été malade. Toto a vomé"

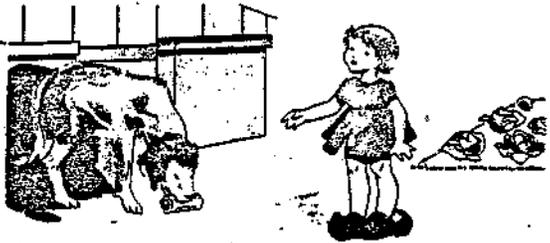
Nous ressentons non seulement la vanité de cette conquête par simple simulation mais aussi plus profondément l'équivoque sur laquelle s'appuient ces pauvres convictions.

- Les qualités morales requises (de la maîtrise de soi à la grandeur d'âme, celles que cherche à mimer le petit personnage) supposent une maturité psychologique qui s'acquiert par l'âge et non par leur simulacre prématuré.

- Or les auteurs par ces jeux imitatifs qui se prennent au sérieux présentent des enfants soit irréels tant ils sont mûrs avant l'âge (cf. Patou et alii), soit invraisemblables par leur acharnement à ressasser dans leurs jeux l'idéal qu'ils veulent atteindre ; cette volonté impliquant encore par elle-même une maturité qu'ils n'ont pas.

Puisque ces attitudes, ces comportements fébrilement imités ne collent pas, eux, à leur personnalité, l'idée se glisse dans l'esprit du lecteur que les tuteurs des petits personnages réussissent seulement à en faire des perroquets ou des singes. La fréquente récurrence de ces figures symboliques atteste que cette menace plane bien entre les pages des méthodes¹. Que cherche-t-il donc ce petit héros à

vouloir conquérir une identité autre, si lointaine, qui, s'il pouvait l'acquérir vraiment, lui conviendrait autant que les gros sabots à bébé ? *Le Livre que j'aime* p. 28 ci-contre cf. *Schneider* p. 23.



il a plu, bébé sort. il a mis les sabots de maman.

1/ Exemples :

En riant p. 58 ; *Le Livre que j'aime* p. 23 - 2e L ; *Mico* p. 60 - 2e L ; *Le Petit Monde des animaux* p. 28, 38, 13 - 2e L ; *Mon Livre préféré* p. 88, 89 ; *Bouquet doré* p. 32, 71 - 2e L ; *Nacoco* p. 16, 70 ; *Clair Matin* p. 91, 94 ; *Schneider* p. 105, 132 ; *Au long des jours* p. 36 - 2e L ; *Aline et René* p. 24 - 2e L ; *Corinne, Jérôme et Frite* p. 11 - 2e L ; *Au fil des mots* p. 23, 27.

Si le pouvoir magique tant souhaité à travers la pratique des jeux d'imitation se mettait réellement à opérer, que rencontrons-nous d'autres que des adultes miniatures, des pygmées ?

Crocus leçon 7 - 3e L "Un soir chez les pygmées"

Quel auteur n'y a songé ? car toutes les méthodes sont hantées par ces lutins qui sous leurs allures guillerettes n'en représentent pas moins la monstrueuse configuration de l'idéal rêvé : un psychisme d'adulte dans un corps d'enfant, cf. surtout *Luti, Bouquet doré*, mais aussi peu ou prou toutes les méthodes.

Mico p. 41 - 2e L "Poucette se marie avec un gentil garçon, le roi des nains"



Tout de jaune habillés,
Petites mains, petites jambes,
petits pieds.
Voici les nains amis des
fées.

Schneider p. 42

La Méthode rose p. 31 -
2e L



Landérix, Landérix.

1. Des petits nains au fond des bois,
Et rix et rax, landérix, landérix,
Gros chacun comme un petit pois,
Un petit pois...
2. Ils chantent tous à pleine voix,
Et rix et rax, landérix, landérix,
se tenant par le petit doigt,
Le petit doigt...

*Mais quand du coq se sentent la voix,
Et rix et rax, landérix, landérix,
Ils disparaissent à la fois.*

Cette propédeutique à la vie, si sérieuse quoique un peu vaine, ne saurait se comprendre sans y subodorer quelque plaisir de l'enfant. Même si les textes donnent l'impression qu'on ne plaisante pas sur ce sujet crucial, nous sentons bien que le héros éprouve une belle satisfaction quand il s'amuse à abolir le temps. Prendre la pipe de papa ou comme lui se vêtir d'un pantalon procurent à l'enfant le sentiment d'être plongé dans le futur et d'enfin exister pleinement :

Le Livre que j'aime p. 13 - 2e L "Regardez bébé, comme il est beau dans son premier pantalon. Je ne suis plus bébé, dit-il ; je suis grand et je veux qu'on m'appelle Jean. Je mangerai mon potage sans me salir. Je ne serai plus jamais méchant. J'irai sur la balançoire avec René. Je lancerai la balle comme André"

Peu à peu, alors qu'il avait l'air de subir cette voie de l'imitation utilitaire, le petit personnage semble sortir de sa passivité pour devenir au sens plein du terme acteur. En se jouant la comédie à lui-même, il a perçu les délices mais aussi les pouvoirs merveilleux du théâtre dans ses deux composantes premières :

- . le déguisement
- . le langage (paroles + gestuelle)

Quand l'enfant si prompt à se travestir (bal costumé, carnaval ou simple jeu voir chapitre IV/3 (2)) se coule dans la peau d'un personnage adulte, il aspire au même objectif de mise en scène qu'en adoptant parler et mimique de convention par ses jeux imitatifs des grandes personnes. Jouant l'autoritarisme sur la poupée ou singeant une institutrice impitoyable, la petite fille nous démontre son besoin d'en passer par ce petit théâtre pour compenser son asphyxie. Les diverses représentations ludiques de l'école, mettant toutes en scène des comportements durcis, doivent s'interpréter ainsi, comme une bénéfique catharsis.

Corinne, Jérôme et Frite p. 41 "Corinne joue à l'école. C'est elle qui est la maîtresse. Elle fait lire sa poupée et comme elle lit mal, la maîtresse la punit. Corinne est une maîtresse sévère"

1/ Exemples : *En riant* 2e L p. 34, 35 ; p. 42, 45, 47 ; 3e L p. 30 ; *Clair Matin* p. 93 - 2e L ; *Je veux lire* p. 21 - 2e L ; *Au fil des mots* p. 21.

Par le jeu du loup (*Mico* p. 53 - 2e L) les deux fillettes "un peu effrayées" se livrent au même phénomène de sublimation de leur peur.

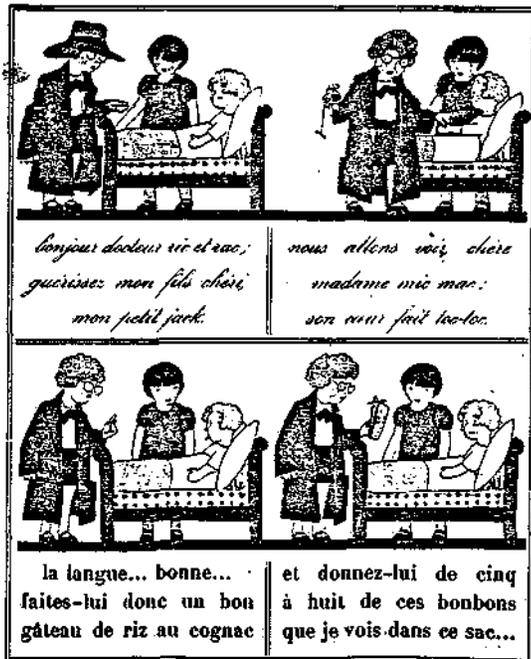
"C'est à ton tour d'être le loup, maintenant" cf. *Schneider* p. 30 et 38.

A partir de cette prise de conscience, quelque chose de nouveau se passe. Voici que le petit personnage perçoit que par le théâtre il détient un pouvoir universel, équivalent à celui de la pâte à modeler ...

Je veux lire p. 53 - 2e L "J'ai la pâte à modeler, nous pouvons tout imiter"

Grisé, le petit comédien apprend que le miroir du théâtre peut et doit déformer. Hélas trop fugace lueur, que nous arrivons à saisir dans un ou deux exemples de fraîche parodie :

Au jardin des images p. 38 - 2e L



Le docteur de *Je veux lire* p. 12 - 2e L (poupée malade) "Je lui trouve les joues rougés, est-ce son teint ? ou boit-il trop de vin ? (...)
 Votre bébé, c'est certain, a mal à l'intestin. Donc : pas de pain !
 Qu'il mange à sa faim, mais pas de pain.
 Et surtout qu'il avale chaque matin à jeun trois grains de perlinpinpin dans une timbale de vin. C'est tout"
 p. 22 - 2e L "Je la soigne bien. Je fais exactement ce que dit le médecin. Elle suit un régime, ne mange pas de pain, mais du foie, du rognon, du chocolat et du citron"

Cela suffit toutefois à faire de temps en temps basculer la scène.

Au fil des mots p. 32 - 3e L "Voilà Madame. C'est tout ce qu'il vous faut ?"

Par ces propos stéréotypés qu'il véhicule à langueur de jeu d'imitation, le petit héros des méthodes donne parfois l'impression qu'il joue les *singerie*s des adultes confits dans leur rôle. Le monde "des grands" prend alors la forme d'un immense théâtre où chacun se masque derrière ses gestes et ses mots ; le déguisé n'étant plus celui que l'on croyait... A ces moments-là le lecteur s'imagine écouter MONTAIGNE :

"La plupart de nos vacations sont farcesques, Mundus universus exercet historiam (le monde entier joue la comédie). Du masque et de l'apparence, il n'en faut pas faire une essence réelle, ni de l'étranger le propre. Nous ne savons pas distinguer la peau de la chemise. C'est assez de s'enfariner le visage, sans s'enfariner la poitrine. J'en vois qui se transforment et transsubstantent en autant de nouvelles figures et de nouveaux êtres qu'ils entreprennent de charges, et qui se prélatent jusques au foie et aux intestins, et entraînent leur office jusques en leur garde-robe" (...) *Essais* livre III chapitre X p. 1011.

Bien sûr nos petits personnages ne coïncident pas totalement avec ce langage et ces mimiques d'emprunt mais l'on se dit que ce jeu de reprise des formes et des formules sociales constitue la seule réponse d'enfants interdits de parole vraie, qui n'existent qu'à l'état de reflet (enfant miroir). On se prend à espérer que peut-être cette réponse jette la suspicion sur les rites quotidiens pour en dénoncer l'inanité. Alors le petit théâtre jouerait pleinement son rôle...

L'enfant, acteur de théâtre à ses heures, se montre, on l'imagine, émerveillé par les spectacles de théâtre auxquels il assiste.

Mon Livre préféré p. 25
cf. p. 67

La comédie amuse Camille, Nicole, Marc et Luc.



Profession oubliée dans notre liste page 435, par l'admiration qu'elle provoque chez le héros qui décide de l'imiter, va-t-elle nous amener à nouer la boucle commencée par l'évocation du mime des métiers ?

Non, car elle provoque un nouvel enfoncement dans le vide : en jouant son petit théâtre, le héros imite les comédiens, qui imitent les humains qui se jouent eux-mêmes la comédie... Spirale indéfiniment fuyante qui sous les yeux de l'enfant impuissant entraîne au loin la vérité du Monde. Aussi le regard du petit personnage se trouble-t-il dans un univers de miroirs où tout semble imiter tout.

- L'enfant imite les parents, qui imitent les grands-parents : *La Clé des mots* nous présente p. 11 un petit Georges qui la pipe à la bouche tente de copier son père, puis nous précise p. 22 que "pépé fume sa pipe". Cf. *Au fil des mots* p. 46.

Réaction en chaîne sur trois générations :

Tinou et Nanou p. 21 "Maman lave la tête de Nanou. Mémé lave la tête de pépé"

1/ Autres exemples : *En regardant les images* p. 42 ; *Clair Matin* p. 93 - 2e L ; *Au long des jours* p. 43 - 2e L ; *Corinne, Jérôme et Frite* p. 47 - 2e L etc.

Le héros-garçon imite le père dans le jardinage, tandis que la petite sœur voudrait imiter son frère dans son imitation.

Patou et Véronique p. 20 - 2e L "Véronique serait heureuse, elle aussi, d'arroser la jacinthe" (comme Patou)

Je veux lire p. 49 - 2e L "Hugues cultivait une glycine et de jolies capucines. Gilberte l'enviait"

Au jardin de la joie p. 13 et 21

Ah ! sous les traits de Véronique le drame déchirant des petites sœurs qui voudraient tant imiter mais ne le peuvent pas !

Patou et Véronique p. 20 - 2e L "Mais hélas ! on la trouve trop petite. Comme elle souhaite grandir pour imiter Patou"...

... pour écrire cf. p. 40 - 2e L ; pour recevoir une image cf. p. 44 - 2e L.

- Tout peut s'inverser : l'imitateur/l'imité.

Ainsi le héros sait-il imiter l'animal :

En regardant les images p. 17 et 45 "Meu, meu, dit Emile"

Poucet p. 32 "Poucet a un coq ; cocorico ! cocorico ! crie le coq. Poucet crie après son ami"

Mais l'animal ne parodie-t-il pas l'homme ?

En riant p. 14 - 2e L voir dessin ci-contre cf. 2e L p. 34, 40, 45, 47 ; 3e L p. 30.

Mico p. 60 - 2e L "Adolphe, le singe, coiffé d'un chapeau, met des lunettes et fume le cigare"

Le Petit Monde des animaux p. 38 (le singe) "Je marche comme un homme, grave et sage lorsque je le désire" cf. p. 13 - 2e L, p. 32 "le phoque savant" ; p. 37 "dame pingoin"

Au fil des mots p. 23 - 2e L : le perroquet "qui parle comme un homme" |



1/ Autres exemples : *Schneider* p. 67 ; *Au long des jours* p. 36 - 2e L ; *Caroline et Bruno* passim .

Inversement encore, l'enfant à son insu se met à ressembler à l'animal :

Daniel et Valérie p. 55 : Daniel et ses cabrioles de singe.

Caroline et Bruno p. 25 - 2e L "Cosmos fait des grimaces dans la glace" (comme un singe)

Tinou et Nanou p. 18 - 2e L "As-tu vu Max ? il tire la langue à la manière du chien"
p. 59 - 2e L "Toto (chien) tire la langue, il a soif"
p. 34 - 2e L "Les garçons se battent comme chien et chat"

Corinne, Jérôme et Frite p. 59 "Les garçons n'arrêtent pas de se battre"

p. 11 - 2e L "Ce gamin est agile comme un singe"

Macoco p. 16 : dégâts du singe ; *Toujours ensemble* : dégâts du garçon p. 78

Parallèlement l'enfant imite aussi l'objet ...

le train¹, les voitures ou camions²,

mais l'objet prend sa revanche en imitant le vivant :

poupées, marionnettes (passim)

"souris factice" *En riant* p. 10 - 2e L "la souris de carton"

Les Belles Images p. 107 "Le caïman aux dents aiguës est en celluloïd"

cheval de bois et divers animaux en peluche³.

Le monde devient flou dans l'esprit du petit personnage qui ne sait plus qui imite qui.

. Est-ce l'élève qui imite le perroquet et le singe, ou le singe et le perroquet qui miment l'enfant ?

. Est-ce l'enfant Poucet (p. 41) qui fait "tch tch" comme le train, ou la machine de *Clair Matin* (p. 50) qui fait "ch ch" comme les élèves de CP psalmodiant la leçon sur le "ch" ?

1/ Exemples : *Le Livre que j'aime* p. 26 - 2e L ; *Poucet* p. 42 ; *Belin* p. 99 - 2e L.

2/ Exemples : *Belin* p. 111 - 2e L ; *Je veux lire* p. 46 - 2e L.

3/ Exemples : *Au jardin de la joie* p. 43 ; *Nicole et Victor* p. 2 ; *Clair Matin* p. 81 et 81 - 2e L ; *Schneider* p. 17, 19, 27.

Voilà maintenant que c'est l'âne qui s'impose comme modèle :
cf. l'âne de Jojo

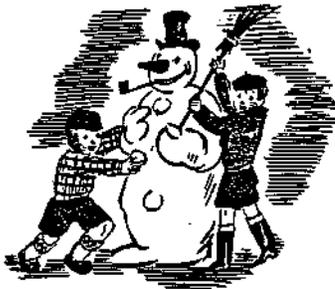
En riant p. 43 - 2e L "J'espère que tu sais lire aussi bien que moi"

Alors le petit héros *se panique* ; il s'imagine voir sortir de partout le processus imitatif :

. dans les imités : parents, frère, commerçants, artisans, enseignants ;

. dans les imitateurs : comédiens, singe, perroquet et autres animaux aptes au théâtre ;

. dans les imitations qui le fascinent sous leurs formes multiples : miroir, images, photos, poupées, marionnettes, sans oublier le bonhomme de neige¹, ni l'épouvantail².



Nicole et Victor p. 57

Le Livre que j'aime p. 37 - 2e L "Vilain bonhomme qui avait caché sa figure sous un chapeau de paille et qui leur montrait deux longs bras noirs et menaçants"

Et l'orthographe qui veut ressembler au son (voir chapitre II), le vocabulaire qui tient à se calquer sur les choses (voir chapitre IV), l'art qui copie le réel, la pensée qui imite la langue stéréotypée...

Quel vertige ! L'enfant est censé prendre pour modèle les petits héros ; les enseignants recopient la méthode, alors que les auteurs engendrent au fond toujours les mêmes manuels s'entr'imitant par les thèmes et les symboles pour le plus grand bien des élèves qui s'entraînent à être des copieurs dans une

1/ Exemples : Bouquet doré p. 60 - 2e L ; Nicole et Victor p. 57 ; Le Livre que j'aime p. 21 - 2e L ; Corinne, Jérôme et Frite p. 16 - 2e L ; Lecture en fête p. 58 ; Au long des jours p. 29 - 2e L.

2/ Exemples : Méthode François p. 42 - 2e L ; Luti p. 69 ; Corinne, Jérôme et Frite p. 49 - 2e L.



Ecole "lieu d'une simulation, (...) gigantesque métaphore de la vie" (Jean DUPONT art. cit. p. 5) !...

Le monde des miroirs finit par se chambouler, dérégulant les gestes de l'enfant qui se déginglagent tragiquement dans une imitation mécanique, veule, grotesque :

En riant p. 8 "Toto va vite"/"Lili va vite"



p. 36

toto porte re né
lâne porte jojo
lili porte titi

Le Livre que j'aime p. 17 "René bat le tapis"/"Jacqueline bat le tapis"

p. 29 "Bébé salit ses sabots. Jacqueline salit ses bottes. René perd les sabots de papa et salit ses savates"

Boscher p. 11 "Rémi a patiné, René a imité Rémi"

Mico p. 3 et 8 "Mico dîne. Coco dîne. Mimi dîne"

p. 9 "Milène dîne, comme Mico, comme Mimi"

Cette pantomime porte en dérision involontaire les rapports amicaux entre les héros et leurs amis (animaux, enfants), les relations familiales entre frères et soeurs, entre enfants et parents.

Au long des jours p. 8

"Gilles joue avec son camarade"

"Eric joue avec son camarade Denis"

"Denis joue avec Gilles"

p. 11 "Gilles est allé à la plage avec Eric"

"Dominique est allé à la plage"

p. 12 "A la plage Eric joue sur le sable"

"Gilles a joué sur le sable"

p. 13 "Denis a fait des pâtés sur le sable"

"Gilles a fait un pâté sur sa page"

- p. 33 "Monique joue des notes sur le piano"
 p. 37 "Do, ré, mi, sol, Rémi joue des notes sur le piano"¹
Tinou et Nanou p. 17 "Mémé et pépé se donnent la main"
 "Tinou et Nanou se donnent la main"
 p. 25 "Nanou a mis un tutu à Mimi"
 "Tinou a mis un tutu à Pato"
Je veux lire p. 7 "Gilbert rit" "Cécile rira"
 p. 9 "Gilbert a lu. Georges lit. Cécile lira"

Et ce Patou qui colle à son père ...

- Patou et Véronique* p. 6 "Patou joue avec papa"
 p. 12 "Papa a lu. Patou a lu"
 p. 14 "Patou est dans la rue (...) avec papa"
 p. 18 "Papa est assis. Patou est assis"

... exprime une obsession d'imitation qui disloque de manière bouffonne l'acte réputé noble de copie.

Placées en début de manuel, ces scènes ouvrent grande la faille entre le théâtre que se joue l'enfant et le réel. Les méthodes commencent tragiquement par un décalage fauteur de ratés, dont les auteurs ne soupçonnent pas la plaisanterie ni le pitoyable.

Faut-il voir dans notre petit héros le conflit larvé entre l'envie de vivre et la panique de vivre ou (d'après les propos de Jean-Marie DOMENACH) "une sorte d'agonie du commencement (de la vie, ou de la méthode !), un accouchement interminable de l'existence"... (cité par Michel CORVIN *Le Théâtre nouveau en France* p. 20)

Et l'imitation démultipliée sans fin se contrefait elle-même dans la répétition, sorte de "vibration de l'identique" (Michel CORVIN op. cit.), dans une insoutenable pulsation qui nous entraîne à l'infini dans le vide...

- Mon Premier Livre de français* p. 48
 "Elise prend son manchon ;
 son frère Emile enlève son veston ;
 Luc met son pantalon et Ursule lace son jupon"
 p. 30 "Odile a une tulipe. Aline a une rose.
 Odile donne sa tulipe à Aline. Aline donne sa rose à Odile. Odile porte la rose sur le pupitre. Aline pose la tulipe sur la rose"

1/ Exemples dans : *Luc et Caroline, Daniel et Valérie, Bélin, Corinne, Jérôme et Frite, Au fil des mots* etc.

Boscher p. 14 "Adèle a copié le modèle de Nicole"

Daniel et Valérie p. 13 "Valérie a lu à côté de la ferme. Daniel lit près de l'écurie"

En riant p. 35, 39 "Ma mère coud, mon père prend un livre"

Belin p. 94 - 2e L "Papa lit son journal. Maman coud"

Patou et Véronique p. 30 "Papa est assis sur le canapé, il lit. A côté de lui, maman tricote"

Luc et Caroline p. 53 "Caroline tricote, son frère admire les gravures d'un livre"



quelle bataille de pailles!

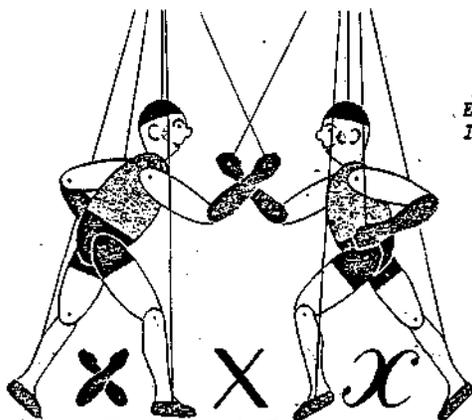
Tinou et Nanou p. 20 - 2e L

● avec la limonade maman donne une paille à chacun. tinou a soufflé dans sa paille; le papier qui l'enveloppe s'est envolé, nanou l'a imité, puis alice, puis max.

quelle bataille de pailles!

② L'ENFANT-NÉANT : LE PANTIN,

Boscher p. 26 "Le gamin fera le pantin"



En regardant Les
Images p. 42

Le noble principe de l'imitation-copie, censé tirer l'enfant de l'animalité brouillonne vers l'humanité organisée, vient tragiquement de se retourner en une inexorable mutation vers la bestialité : à vouloir imiter l'adulte à tout prix, le héros se métamorphose en singe ou en perroquet. Cf. *Au jardin des images* p. 4 - 2e L.

Même le modèle d'enfant qu'on nous présente à longueur de manuels maniant avec facilité le téléphone cf. *Lecture en fête*, l'appareil photo (passim) - domaine de l'audio-visuel - sans renier GUTENBERG cf. *Maoooo* p. 75 et autres experts en orthographe, se caricature brusquement dès qu'on constate la ressemblance de celui-ci avec le "phoque savant" du *Petit Monde des Animaux*

p. 32 - 2e L. "C'est un phoque étonnant, il sait téléphoner, photographier, il connaît même l'alphabet. Je ne vous en dis pas plus long"

Mais cette parodie inconsciente poursuit encore son oeuvre malé-

fique jusqu'à vider le petit personnage de son reste d'humanité, pour le transformer en objet gesticulant (le pantin), pessimiste antithèse du "roseau pensant" pascalien.

a) *Un comportement d'automate.*

La répétition des multiples gestes à l'intérieur des manuels, les comportements semblables des héros d'un manuel à l'autre, créent dans l'esprit du lecteur la certitude qu'il peut pronostiquer, au mouvement et au mot près, la réaction du personnage. S'il descend à la cave pour aller chercher le vin, il prendra peur d'une souris ou d'un rat ; si un jour de pluie il grimpe au grenier, il y trouvera une malle providentielle pleine de vêtements pour se déguiser ; s'il pointe le nez dehors il s'extasiera sur tout ce qu'il rencontre ; s'il vaque dans la campagne, il n'aura cesse de revenir chargé de fleurs et de fruits ; s'il passe le seuil du logis, un bon goûter le transforme en ogre.

Ses actes en perpétuelle confirmation de nos attentes, ajoutés à l'obéissance immédiate produit d'un bon dressage, campent un personnage à ressort. La rencontre d'une chose (fleurs etc.) suffit à déclencher automatiquement l'action-réflexe.

Mon Premier Livre de français p. 61

"Nicolas a un peigne. Il se peigne"

"Albert a une règle et un crayon. Il trace des lignes"

L'utilisation massive des futurs renforce la note en présentant Nicole, Valérie, Daniel, Victor et les autres comme sinistrement programmés, tels des robots.

Nicole et Victor p. 6 "Toto a ri. Nini rira"

p. 54 "Quand je serai au mois de mai, je ferai un beau bouquet"

Corinne, Jérôme et Frite p. 13 "Papa rit. Corinne a ri. Jérôme rira"

"Jérôme ira chez Corinne et il lira un livre"

La Lecture immédiate p. 53 "Samedi le papa de René fera sa barbe, partira, se dirigera du côté de la Marne. René le regardera par la fenêtre"¹

1/ Autres exemples : *Je veux lire* p. 7 "Gilberte rit. Cécile rira" p. 9 "Georges rira" p. 7 "Georges a lu. Georges lit. Cécile lira"

Patou et Véronique p. 15 "Patou a ri. Il rira"

Mon Premier Livre de français p. 34 "Luc ira à la cave. Elise ira à la cuisine"

La méthode *Boscher* incline à comparer ces actes prédéterminés évoqués hors contexte à un déterminisme génétique :

- p. 39 "La chenille deviendra un jour un beau papillon"
- p. 17 "Adèle dévidera la bobine"
- p. 26 "Le gamin fera le pantin"
- p. 43 "Max sera zélé"

Deux manuels nous donnent à voir de manière saisissante l'enfant-robot, programmé pour rejoindre en silence sa place dans la classe :

Mon Premier Livre de français p. 64 "Charles est à la porte. Il frappe. Cécile lui ouvre la porte. Charles entre dans la salle. Il va à sa place. Il s'assied. Il regarde au tableau. Il regarde le maître"

Nicole et Victor p. 50 "Maurice avance dans la classe, va à sa place en silence"

La vie du héros se schématisé ainsi en une succession de gestes, sans lien, sinon leur stricte chronologie (voir aussi l'excursion chapitre IV/3 (2))

Mon Premier Livre de français p. 31 "Anatole se lève. Il se lave. Il dit sa prière. Il va près de la fenêtre. Il lit"

Nicole et Victor p. 16 "Nicole se lève, se lave, avale une tasse de cacao et va à l'école"

Patou et Véronique p. 32 "Patou se lève. Il se lave (...) Patou dévore les tartines, il avale le cacao. Il part"

Je lis, tu lis p. 3 voir dessin ci-contre.

Mon Premier Livre de français p. 63 "Les élèves lisent. Ils écrivent. Ils chantent. Ils parlent. Ils jouent"



Je veux lire p. 39 "A l'école, il lit, il écrit, il calcule, il copie"

La comparaison avec l'automate s'approfondit encore car en plus d'une évolution en actes juxtaposés le personnage fonctionne à l'aide de mouvements saccadés.

Mon Premier Livre de français p. 36 "Anatole forme des zéros. Il forme des zigzags"

Nicole et Victor p. 75 "Nicole fait un zéro et un zigzag"

Tinou et Nanou p. 62 "Dany a mis des cubes en zigzag. Fany a mis des dominos en zigzag. Anita a mis des numéros en zigzag"

Poucet p. 53 "Poucet marche de travers, il zigzague"

Et bien sûr très souvent l'automate apparaît mal synchronisé, il ne maîtrise plus la coordination de ses gestes...

Toujours ensemble p. 78 "Malgré ses promesses, il renverse la cuvette, piétine les serviettes, fait voler les lunettes posées sur la table"(...)

... au point de se détraquer dans une gesticulation inutile, absurde...

Mon Premier Livre de français p. 33 "Emile met ses plumes sur la fenêtre. Il met ses livres près de ses plumes. Emile met ses plumes et ses livres sur la fenêtre"

... qui le ravale également au rang des chiens de cirque.

Mon Livre préféré p. 39 "Fox et Azor exécutent sur la place des exercices bizarres"

A force d'évoluer dans un catalogue d'objets, à force d'avaler des yeux et de la bouche tout ce qui l'entoure, l'enfant a fini par être mangé par les choses, s'anéantissant à mesure qu'il se réifie. Il nous reste à nous assurer maintenant que le vide sonne bien le creux.

b) *Le langage : une gesticulation linguistique.*

Dans les méthodes les plus anciennes la parole des personnages, quand elle existe, confine à des vociférations rudimentaires.

En regardant les images

p. 9 "o, o, a dit dédé"

p. 11 "u, u, u !"

p. 15 "meu ! meu ! a dit dédé"

En riant : "jojo crie t u l u l"
p. 29 "hue, hue (...) ho"

Nicole et Victor p. 2 "toto dit ho" "hue âne, dit
toto" cf. p. 23, p. 85.

Les personnages-pantins restent au stade de la "poupée qui parle" de Milène *Nico* p. 60. Puis à mesure qu'ils deviennent bavards (notamment à partir de *Toujours ensemble* 1964), force est bien de constater que le langage des personnages répond aux mêmes tics que leur gestuelle. Placés dans tel décor, ils utiliseront des formules strictement similaires (cf. "vive l'hiver", "que c'est beau" etc.). La juxtaposition des gestes se reprend dans le continuum linguistique par simple juxtaposition de bribes de sens (voir chapitre IV/3).

Mon Premier Livre de français p. 54
"Oscar dit : oui. Emile dit : non.
Lucien ne dit rien.
Le maître dit : c'est bien"

Lorsque s'ouvrent les guillemets, la bouche des enfants profère la même syntaxe et justifie d'une même rhétorique que les textes du narrateur : des phrases toutes faites assénées en début de méthode sont ressassées avec ou sans petite variante.

Jusqu'aux années 70, les dialogues ne rachètent donc nullement le reste des textes, puisqu'ils se composent eux-aussi de phrases contradictoires ou à l'inverse trop identiques. Les automatismes linguistiques incontrôlés (répétitions, dialogues en écho, tics verbaux) conduisent à un langage... qui parfois flotte à la dérive entre le sens et le non-sens (voir chapitre V).

Non vraiment, on ne peut mieux définir le petit personnage des méthodes qu'à la manière du pantin de *Je veux lire* p. 11 - 2e L, qui en résume ainsi les attributs :



2. le pantion est peint
la bouche ouverte —————> un certain LANGAGE
et semble dire : « j'ai faim ! » —————> AVALEUR

3. quand le pantin lève une main, _____ geste scolaire
 on croit qu'il mange _____ MANGEUR
 une pomme ou une orange,
 car hugues lui a peint
 un fruit dans chaque main. _____ CUEILLEUR



*Le Livre unique
 des petits p. 2*

c) Le clown.

La dimension grotesque, qui affleure dès que le didactisme moralisateur par son excès même tourne en parodie, nous amène naturellement à l'analogie entre les petits personnages et Guignol : la marionnette alliant la raideur du pantin, le mouvement saccadé de l'automate et le jeu théâtral parodique. Sa présence fréquente atteste son sémantisme profond.¹

Mais le plus significatif est sans conteste le pantin fait homme : le clown. L'enfant l'adore parce qu'il se reconnaît en lui. Devant le clown, le petit personnage est dans un état second : excitation et fascination sont les symptômes d'une transe initiatique face à la révélation de sa propre essence.

Belin p. 134, 135 - 2e L "Stéphanie se trémousse sur son strapontin. Le petit Gustave écarquille les yeux. Tous les enfants applaudissent, médusés, stupéfaits d'admiration (...) Les spectateurs trépident de joie"

¹Exemples : *Domí líra* 14e leçon ; *Schneider* p. 139 ; *Clair Matin* p. 57 - 2e L *Aline et René* p. 15 - 2 e L ; *Tinou et Nanou* p. 77 ; *Corinne, Jérôme et Frite* p. 17, 28 et 29 etc.

c-i) le clown est traité comme une projection parodique des comportements et de la psychologie de l'enfant.

- attitudes et attributs de l'enfant.

"cabriole" (*Belin* p. 135 - 2e L) à rapprocher des pirouettes et cabrioles diverses de Daniel.

maladresse "c'est Jules qui a cassé la glace" *Lecture en fête* p. 89 - 2e L renvoie aux dégâts de Pascal dans *Toujours ensemble*.

l'erreur :

Clair Matin p. 93 - 2e L "je te donne six pommes, tu en manges deux, combien en reste-t-il ? dix, répond le nain"

crainitif :

Lecture en fête p. 89 - 2e L "Hector a eu si peur"

naïf : "d'un air naïf" *Clair Matin* p. 93 - 2e L. Se laisse prendre aux apparences et croit à la magie : "cette glace est magique" *Lecture en fête* p. 82 - 2e L.

le "cerceau" (cf. *Rémi et Colette* p. 45 - 2e L) et la "minuscule bicyclette" (cf. *Belin* p. 135 - 2e L) évoquent les jeux enfantins. Quel personnage de méthode n'a pas son vélo ?

- la vision que l'enfant a du monde : la tendance à tout voir grand est mise en scène par la présence d'objets énormes qui miment la proportion enfant/choses.

Lecture en fête p. 88 - 2e L "un énorme noeud papillon". "une grande glace"

cf. *En riant* p. 31 "lili a lu le gros livre."

- avec ses obsessions caractéristiques.

. le regard "Hector s'admire dans une grande glace."

. la poursuite "les deux clowns se poursuivent." *Belin* p. 135 - 2e L

. le don et le manger "je te donne six pommes, tu en manges deux."

Clair Matin p. 93 - 2e L.

. le déguisement "tout bariolé" *Rémi et Colette* p. 45 - 2e L ;

"un gros nez rouge" *Lecture en fête* p. 88-2e L ; "leurs visages trop enfarinés" *Belin* p. 134 - 2e L

. l'imitation "Jules (...) fait les mêmes gestes qu'Hector" *Lecture en fête* p. 89 - 2e L

Et surtout le désir de devenir vite un adulte (cf. *Macoco* p. 93

"il veut grandir et devenir un homme"), il tente de se grandir

"Mario grimpe sur des échasses" (*Belin* p. 135 - 2e L) ; il essaie de prendre l'apparence d'un adulte à l'aide de vêtements de celui-ci. Mais comme le héros des manuels il ne parvient qu'à attirer l'attention sur l'écart entre son physique et les attributs d'adultes. "Sous leurs chapeaux trop grands, dans leurs pantalons trop larges" *Belin* p. 134 - 2e L ; "grandes chaussures noires", "énorme noeud papillon" *Lecture en fête* p. 88 - 2e L.

Finalement le clown lui-aussi apparaît comme un nain "voici un nain vêtu de bleu" (*Clair Matin* p. 93 - 2e L) car dans son aspect extérieur, ni son nez d'adulte ("un gros nez rouge" *Lecture en fête* p. 88 - 2e L) ni ses oripeaux marqués ("chaussures noires", "chapeau melon") ne parviennent à faire oublier l'effet de taille enfantine créé par la présence d'objets et de vêtements démesurés.

- les tics comportementaux de l'enfant socialisé.

salué : "les clowns saluent" *Belin* p. 135 - 2e L ; "Il vient dire bonjour à Pierre" *Lecture en fête* p. 88 - 2e L.

la toilette : "Hector se brosse". "Il arrange son joli noeud papillon jaune" *Lecture en fête* p. 88 - 2e L ; "visages trop enfarinés" *Belin* p. 134 - 2e L

le ménage : "Il pense que la glace est sale. Il prend un seau d'eau (...)" *Lecture en fête* p. 89 - 2e L

l'obéissance : "Un coup de sifflet strident : Marino est immobile" *Belin* p. 135 - 2e L. Cf. *Mon Livret préféré* p. 55 "Au signal donné, les enfants s'alignent dans la cour."

c-ii) parodie de l'éducation (familiale et scolaire)

Clair Matin p. 93 - 2e L "Auguste a la prétention d'apprendre au nain à faire des additions et des soustractions."

Dans ce mime de l'école, rien n'est oublié

- . le questionnement comme méthode d'apprentissage : "combien font huit et trois ?"
- . face à l'erreur, la simple répétition sans fournir les moyens de progresser. Au contraire même puisqu'il y a accroissement de difficultés entre addition et soustraction : "Je te donne ma pomme, tu en manges deux."
- . l'exigence austère du pédagogue : "Auguste n'a pas une patience héroïque"

- la dureté de la punition : "Vlan ! une claque". La sévérité punitive se reproduit dans *Belin* p. 135 - 2e L, cette fois avec un instrument désignant la mère. "Mais Mario frappe à coups de spatule le pauvre Marino" (cf. *Lecture en fête* p. 89 - 2e L "Paf ! Il reçoit une grande gifle").

Plus subtilement, le tandem clownesque associant le malin et l'idiot (cf. *Clair Matin* et *Lecture en fête* notamment) ne caractérise-t-il pas le procédé, cher aux méthodes, des couples frère expérimenté-soeur inexpérimentée ? (cf. *Patou et Véronique* etc.)

c-iii) derrière tout cela, évocation théâtrale du désir d'expression authentique de l'enfant.

"Un coup de sifflet strident : Marino fait une cabriole. Un autre coup de sifflet strident : stop ! Marino est immobile comme une statue." *Belin* p. 135 - 2e L.

Les clowns figurent le petit personnage coincé entre sa nature folâtre ("cabriole") et les exigences d'une éducation qui vise à nier totalement son moi ("immobile").

Que faire pour montrer qu'il existe de manière originale ?

- d'abord briser le symbole de l'éducation-imitation : "C'est Jules qui a cassé la glace !" *Lecture en fête* p. 89 - 2e L.
- s'autoriser l'interdit : "pitreries" *Belin* p. 135 - 2e L ; "rouler dans la poussière" *Clair-Matin* p. 93 - 2e L.

Mais au-delà de ce défi, les mimes clownesques sont chargés de signification

- les gestes inutiles du "pauvre Marino qui se sauve en sautant" (*Belin* p. 135 - 2e L), les pitreries veulent manifester la compétence théâtrale des jeux d'enfants, voire l'intuition de l'art aux antipodes de l'utilitaire et de l'efficace.

Schneider p. 58 "Le voilà parti notre Jeannot, parti faisant de grands sauts"

- le défoulement "dans la poussière" rappelle le plaisir enfantin à se considérer en parité avec l'animal.

Et puis, pris par le spectacle, l'enfant qui s'identifie pleinement au clown, savoure la certitude - éprouvée pour lui-même comme pour cette image bafouée de la condition enfantine - que derrière les apparences grotesques du comédien de cirque il existe une véritable valeur. Ainsi les clowns de *Rémi et Colette* p. 45 - 2e L, en dépit de leurs maladrotes feintes, se révèlent-ils de remar-

quables jongleurs...

"puis ils jonglent avec les cerceaux, c'est merveilleux"
... ou de brillants conteurs d'"histoires drôles", sans parler de leur fascinante faculté de comédiens (c'est-à-dire capables de feindre avec apparence de sincérité). *Clair Matin* p. 99 - 2e L "d'un air naïf".¹

Mais sans doute les petits personnages ne ressentent-ils pas l'amère *ambiguïté* du clown, qui les fait rire en leur parlant d'eux-mêmes, de leur petitesse, de leurs maladresses, de leur vanité mesquine aussi. Car comme un enfant obnubilé par les qualités d'adulte, ...

Boscher p. 68 "Grandir, grandir : devenir haut d'âge, voilà le seul bonheur sur terre"

... "un clown qui essaie d'attraper les étoiles, c'est drôle et triste à la fois" *Corinne, Jérôme et Frite* p. 59 - 2e L

cf. *Méthode François* p. 9 - 2e L



*c'est un gendarme
qui attrape la lune.*

Ah ! le rire du clown !

Lecture en fête p. 88 - 2e L "Pierre éclate de rire"

Comme il nous invite à reconsidérer celui de l'enfant, présenté par les méthodes.

A l'instar du clown qui submerge tous ses gestes d'un rire envahissant, surtout quand il singe les petits drames de l'existence, le petit personnage des manuels est sans cesse présenté en train de rire, y compris sans raison apparente.

Mon Premier Livre de français p. 11 "lolo a ri"

Macoco p. 40 (Nouk l'esquimau) "il rit souvent"

^{1/} Autres méthodes évoquant des clowns : *Mon Livre préféré* p. 73, *Nicole et Victor* p. 82, *Schneider* p. 75, *Le Livre unique des petits* p. 2 à 7, *Daniel et Valérie* p. 24, 26, 28 - 2e L, *Patou et Véronique* p. 62 - 2e L, *Véronique et Nicolas* p. 47, *Au fil des mots* p. 43 - 2e L, *Benôtt* p. 61, 62 + 9, 11 - 2e L.



En riant p. 90 - 3e L

Patou et Véronique p. 15 "Patou a ri. Il rira"

Luc et Caroline p. 34 (...) "rit comme une folle"

Ni la douleur, ni le désagrément ne l'empêchent de rire :

Nicole et Victor p. 39 "Quoiqu'elle ait oublié l'encaustique et que Victor l'attende, Nicole prévenante, répond souriante"

Je veux lire p. 51 (...) "et a ri à travers ses larmes"

Toujours ensemble p. 72 "Marie sourit, ravie, et n'ose pas dire (...) que ses bagues lui meurtrissent les doigts"

Au fil des mots p. 20 - 3e L "Yves va à l'infirmerie. Il n'est pas rassuré mais il sourit quand même"

On dirait la poupée qui "regarde toujours Milène avec le même sourire" *Mico* p. 60 cf. *Clair Matin* p. 16.

Nicole, Victor, Yves et les autres, comme les clowns, sont des rieurs absents : pour occuper le temps, ils se racontent des histoires dix fois rabâchées, ils ne répugnent pas aux gags simplistes. En fait les clowns ne jouent pas, ils jouent à jouer dans un espace circulaire et clos comme celui d'une piste.

Peut-on en dire autant du petit personnage, rieur fermé dans son microcosme ? (voir chapitre VII) Ses pitreries émanent-elles d'une nécessité interne où ne sont-elles qu'un prétexte ?

L'enfant des méthodes nous paraît, comme le clown, poussé au rire par obligation, au rire de profession.

Ce rire mécanique, qui finit brusquement comme il a commencé :

Mon Premier Livre de français

p. 11 "Lolo a fini de rire"

Toujours ensemble p. 10

"il ne rit plus"

En riant p. 35 "Pauvre René
(...) il pleure" voir dessin
ci-contre.



Ca rire de façade, spécial-pour-élèves-en-train-d'apprendre-à-lire, ce rire irraisonné qui éclate en début de méthode comme la vocifération du nourrisson, ce rire censé prouver l'existence d'un enseignement de "la lecture sans larmes" (sous-titre d'*En riant*), nous soupçonnons qu'il cache, encore plus que pour le clown, un *rire sans joie*, comme une crispation saccadée et bruyante qui se déclenche parce que c'est la fin de l'alinéa ou du paragraphe...

Comment le prouver, sinon en vérifiant si ce sourieur figé, ce rieur de commande est bien capable de sentiments, si les articulations du pantin coulissent sur une vie intérieure ? Ce qui nous surprendrait pour un pantin... encore que Pinocchio...

d) La subjectivité de l'enfant-chose.

Dans les plus vieilles méthodes, qu'observons-nous à longueur de pages ? des gestes qui succèdent à d'autres gestes, décrits comme des mouvements d'objets, élémentaires (poser, ôter), répétitifs. A titre d'illustration, nous avons suivi le piètre remuement d'ustensiles scolaires déplacés sans conviction par quelque enfant à l'esprit lointain :

Mon Premier Livre de français

p. 24 "Oscar va à l'école. Oscar a une plume. Il a une règle. Il pose sa règle sur le tableau. Il pose sa plume à côté de la règle"

p. 25 "Léonie porte sa règle sur la table. Isidore ôte la règle. Lina pose sa plume sur la fenêtre. Isidore ôte la plume. Luc porte le livre sur le pupitre. Isidore ôte le livre"

p. 30 "Emile met ses plumes sur la fenêtre. Il met ses livres près de ses plumes. Emile met ses plumes et ses livres sur la fenêtre"

p. 37 "Aline, prenez votre règle ; allez à la fenêtre ; posez la règle sur la fenêtre.
Oscar, prenez votre plume ; prenez du papier ; (...)
Emile, prenez votre plumier ; fermez-le ; ôtez-le"

p. 39 "Je pose la plume, tu poses la plume.
Elise pose la plume sur la table (...)
Emile pose la règle sur la table. Il met sa plume à côté de la règle"

On se croit au cinéma muet des années 20.

Décrits à travers la même syntaxe, chose et personnage se confondent dans une même caractéristique : ils bougent mécaniquement.

Mon Premier Livre de français p. 55 "Le moulin a une roue. Il a des meules. L'eau tombe sur la roue. La roue tourne. Les meules tournent. Elles écrasent le grain"

p. 60 "Isidore a un sac de billes. Il a une boule et neuf quilles. Il va jouer avec son ami Jules"

p. 61 "Albert a une règle et un crayon. Il trace des lignes"

Cette gestuelle muette engluée dans les choses évoque les actions de routine et sent l'odeur rance du plus sinistre quotidien.

Mon Premier Livre de français p. 41 "Emma vide le baquet"

Biron p. 13 "Ursule récurse la casserole"

Nicole et Victor p. 13 "Ninette ôte l'assiette et donne à papa sa pipe et une allumette"

Le Livre que j'aime p. 14 "René remplit son encrier"

Au long des jours p. 49 - 2e L "Henri efface son ardoise avec une éponge humide"

A côté de ces lents et lourds réflexes de l'habitude, se manifeste parfois une gesticulation forcenée. Le premier livret d'*Au jardin de la joie* par exemple décrit les petits personnages en agitation constante : "on joue et on saute ; on danse et on chante" (p. 16) pendant quarante pages. On pense à l'excitation du phalène ébloui par les lumières qui l'entourent. Ce qui est remarquable, c'est que dans un cas comme dans l'autre, les en-

fants ne sont pas caractérisés : aucun adjectif qualificatif ne précise leur état d'âme lors de ce type de descriptions. Visiblement les auteurs préfèrent à l'évocation des caractères le dessin sec des comportements : la gestuelle remplace la psychologie, au point que souvent nous assistons à une espèce de sémiologie de sourds-muets par séries de gestes ponctués de rires.

Ce théâtre de comportements nous présente des êtres uniquement *saisis de l'extérieur*. Nous est interdite toute prise sur la sensibilité enfantine des personnages car la syntaxe refuse l'usage des modalisateurs. Les actions s'énoncent de manière brute :

Daniel et Valérie p. 13 "Valérie a lu à côté de la ferme. Daniel lit près de l'écurie. La chèvre bâle dans l'écurie. Bobi trotte dans l'allée de lilas"

Jamais ne nous sont évoquées les impressions particulières des enfants, leur propre altération de la réalité à l'aide de verbes énonciatifs tels que "croire", "penser", "supposer". Seul le verbe "dire" rapporte les paroles comme un magnétophone, sans prise de distance. Pas de place pour la nuance (c'est toujours "beaucoup"), ni pour le doute (puisqu'Patou et Rémi le disent, c'est que c'est vrai), ni pour l'interprétation ou le recul moqueur.

Au jardin de la joie p. 37 "Que fais-tu à l'école, René ?
- Ce que je fais ? je dis bonjour à mes petite camarades"

Où René émet une galéjade et il faut que cela se sente, ou il est sérieux et l'on a besoin d'entendre son interlocuteur manifester sa réaction.

Peut-être un sentiment exhibé avec insistance va-t-il pallier l'absence d'expression du Moi ? Il s'agit de la *joie*.

Nicole et Victor p. 89 "Les enfants joyeux, courant de tous côtés"

Le Livre que j'aime p. 27 - 2e L "René est fou de joie"

Au long des jours p: 4 "Quelle joie !"

Rémi et Colette p. 15 "Claude saute de joie"

etc.

Pourtant cette "joie" qui gagne les héros si souvent, envahissante là où nous attendions une simple satisfaction silencieuse, au lieu d'être communicative, celle-ci inquiète... En tout cas elle ne vaut nullement comme symptôme d'une vie intérieure dense,

tites
tir le réel
déterminis-
Condi-
la présen-
qui déclen-
réflexe é-



comme émanation issue des personnalités sachant ressentir car elle paraît produite d'un me de pacotille.

tion nécessaire et suffisante :
ce des accessoires habituels
chent comme par fétichisme le
motif :

Le Livre que j'aime p. 21 - 2e L

"Ah ! qu'on est heureux,
le jeudi au grand air,
sous les pommiers en
fleurs au milieu des her-
bes et des bêtes"

critère premier : les
tre "dessous", ce qui ac-
On ajoutera : les bêtes,

Si la rencontre se li-
un seul objet de prédilection, la réac-
"joyeuse"

Le Livre que j'aime "René est
fou de joie car il va pouvoir
imiter le peintre"

Toujours ensemble p. 42 c'est
son avec son "navire" (voir chapitre
Pascal est "fou de joie" ; idem pour
mi et Colette p. 15 ; dans *Nico* p. 20
port avec la glissade. voir chapitre V.

Patou et Véronique (...) "poussent des cris de joie" à la
vue des étoiles artificielles (feux d'artifice) p. 62 - 2e L.

Dès que les accessoires symboliques se présentent en nombre
suffisant ils contribuent systématiquement à définir le bonheur.

Nico p. 32 - 2e L "Nous sommes très heureux chez grand-
mère"



fleurs (on peut se met-
croit leur pouvoir).
la forêt, le goûter.

mite à
tion est

en liai-
VIII) que
Claude Ré-
en rap-

Je veux lire p. 62 "Comme on se sent heureux" ("veillée chez grand-mère")

Aline et René p. 49 - 2e L "Ah ! qu'ils sont heureux" (chez les grands-parents)

Les séjours chez les grands parents allient en effet (*Mico* p. 32)

- . bonhomme de neige
- . pêche-cueillette
- . cheminée : feu + "nid"
- . charme du langage-récit ("histoires").

La vie au chaud dans la maison rappelle à l'enfant les qualités du "nid" : chaleur douillette, sécurité, sec, voir chapitre VII.

Belin p. 87 "Comme on se sent bien, au chaud, dans ses pantoufles"

Caroline et Bruno p. 29 - 2e L "Bruno fait du feu dans la cheminée (...) Caroline sèche ses cheveux (...) Caroline et Bruno sont heureux"

Plus l'enfant est proche de la terre et de la tradition (grands-parents fermiers, feu de cheminée, veillées au coin du feu) plus se concrétise l'état de bonheur, comme nous le verrons ultérieurement. Un peu de rousseauisme perce dans cette nostalgie du passé que confirme l'évocation de la douce quiétude "bon sauvage" que nous présente la méthode *Schneider* p. 113. On retrouve les éternels critères "primitifs" du bonheur selon les méthodes, voir chapitre VII/1 (3)



As-tu en ten du parler des Sioux
Qui ha bi tent l'A mé ri que, loin
de chez nous ?

Ils pêchent le long de la rivière → la pêche, la chasse.
 De beaux poissons qu'ils font sécher. → proximité de la
 Ils chassent dans la grande forêt → manger
 De grosses bêtes pour les manger. →
 You! hou! you! hou!
 Comme ils n'ont pas de bateaux,

 En kayak, ils vont sur l'eau. → le petit navire
 Et comme ils n'ont pas d'eau, ils montent sur des chevaux.
 You! hou! you! hou!
 Ils portent des costumes à piumes. → déguisement + animalité
 Les jeunes, les vieux fument la pipe. → la pipe
 Le soir, en rond, au tour du feu, → la ronde
 Ils dansent en criant, heu reux. → le cri, l'onomatopée.
 You! hou! you! hou!



Dans la mesure où cette jubilation paraît secrétée par quelques éléments bien déterminés du décor, toujours les mêmes, elle nous donne l'impression d'être factice, de ne dépendre d'aucune volonté intérieure des personnages. L'état de bonheur souriant et béat constitue une norme obligatoire, un donné préalable à l'existence enfantine :

Patou et Véronique préface "La vie quotidienne est gaie"

Rémi et Colette p. 33 - 2e L "Comme tu es aimable, joli mois de mai, avec ton gai sourire ! On est heureux de vivre lorsque tu es de retour"

Bouquet doré p. 67 "Colégram, le lutin, apprend les paroles magiques. Je voudrais, dit-il, que tout le monde soit heureux. Et le voilà parti pour donner le bonheur"

Les multiples lutins et fées, qui s'égaillent dans les diverses méthodes, ont sans doute doté nos petits personnages d'une glande salivant le bonheur à la rencontre du moindre objet chargé de signification. D'abord nous remarquerons que la tristesse est toujours simple désagrément fugace, vite résolu :

Je veux lire p. 51 "Gilberte a fait la grimace. Une larme a perlé à ses cils (...) Ravie, Gilberte a remercié et a ri à travers ses larmes"

Tinou et Nanou p. 75 "Ecoute le bébé qui pleure...
C'est fini, bébé est de bonne humeur"

cf. *En riant* p. 6 - 2e L ; *Lecture en fête* p. 78, 79
etc.

Quelquefois on dirait une crise inexplicable :

Mon Livre préféré p. 37 "Après la rixe, Max n'est plus
excité et il s'excuse"

Certains héros sont même par nature hors d'atteinte de tout cha-
grin :

Patou et Véronique p. 20 - 2e L "Patou est toujours
de bonne humeur"

Le Livre que j'aime p. 11 - 2e L "Un petit garçon qui
était très gai"
p. 44 - 2e L "Yvan, le joyeux petit Breton"

Boscher p. 45 "Paul est gai"

Lutj p. 55 "Lutins joyeux et gracieux"

Ce bonheur qui leur a été inoculé et qui se distille dans leurs
veines agit essentiellement sur le physique :

Macoco p. 80 "Mon coeur saute de bonheur"

Le Petit Monde des animaux p. 13 - 2e L "La joie se
lit sur les figures"

Clair Matin p. 62 - 2e L "Ses yeux rient, son coeur est
heureux"

Mico p. 20 - 2e L "Enfants rouges de plaisir"

Rémi et Colette p. 15 "Claude saute de joie"

En somme ce réflexe euphorique conditionné (qu'on peut commander :
"Jouez avec entrain" *Boscher* p. 48) n'apporte pas davantage la
confirmation d'une quelconque vie intérieure des personnages.
Au contraire nous ressentons désormais combien ils sont versa-
tiles et superficiels.

Nicole et Victor p. 69 "Maman fait baigner Nicole. Nicole,
d'abord, trépigne dans l'eau froide. Ensuite elle dit :
l'eau fraîche est douce et me délasse"

Lucide le père émet des doutes sur la valeur des ambitions pro-
fessionnelles des enfants :

Je veux lire p. 49 - 2e L "Maman disait souvent : Gil-
berte sera jardinière. - Si ce jeu dure longtemps !
disait papa en souriant"

Au fil des mots p. 18. - 3e L "Tu voulais déjà être boxeur, puis motard, puis chauffeur de taxi. Tu changes souvent d'idée ! dit papa"

Cette inconstance...

Je veux lire p. 61 "Souvent l'enfant commence tout mais ne finit rien"

... témoigne d'une *intérieurité vide*.

Schneider p. 58 "Parti quoi faire ? Il n'en sait plus un mot"

Même s'il se donne de temps en temps l'illusion de la plénitude...

Luc et Caroline p. 46 "La nuit tombe, Luc rentre avec joie. Il a tout fini"

Je veux lire p. 58 "Le soir, ils rentrent au logis harassés, mais ravis"

Caroline et Bruno p. 70 - 2e L "Fatigués, mais contents" cf. *Tinou et Nanou* p. 75.

Patou et Véronique p. 62 - 2e L "Fatigués mais ravis"

Aline et René p. 19 "Fourbus mais contents"

... nous savons bien que le petit personnage n'implique guère sa sensibilité interne. Son psychisme s'émeut lors de rencontres bien précises mais ne se laisse pas pour autant saisir, comme s'il restait singulièrement absent d'une silhouette enfantine qui parcourt le petit monde en le visitant, l'effleurant.

L'esprit du petit personnage, voyeur tourné vers les choses extérieures, s'y conforme et se réifie. Exprimant tristement sa vacuité interne, le héros la symbolise

- par la reproduction d'une rondeur vide : le ballon, qu'il tient en l'air comme une tête boursouflée et vide.¹

¹/ Exemples : *Mon Premier Livre de français* p. 48 ; *Au jardin des images* p. 23 ; *Le Livre que j'aime* p. 6 - 2e L, p. 12 ; *Clair Matin* p. 34 ; *René et Maria* p. 20 ; *A la claire fontaine* p. 43 ; *Aline et René* p. 16 - 2e L ; *Corinne, Jérôme et Frite* p. 9 - 2e L ; *Lecture en fête* p. 40 et 44 boules décoratives du sapin.



Au long des jours et Au fil des mots en font leur couverture sans conscience de la sinistre symbolique.

- par la fabrication de bulles, l'enfant souffle par sa bouche son vide interne¹, comme le poisson de *Lecture en fête* p. 69.



La Méthode rose
p. 4 - 2e L

Dotant les personnages d'un idiome grotesque fait de simplismes et d'à-peu-près, le propulsant dans un décor hanté par des objets morts de catalogue, les auteurs laissent entrevoir dans la gesticulation vaine de petits corps sans esprit une hallucination du néant :

Au jardin des images p. 23
"Où vas-tu mon ballon ?
vire, tombe,
vire, tombe,
arrête, mon ballon !"

1/ Exemples : *Au jardin des images* p. 22; *La Méthode rose* p. 4 - 2e L; *Bouquet doré* p. 65 - 2e L; *Le Livre que j'aime* p. 12; *Clair Matin* p. 87 - 2e L; *Rémi et Colette* p. 53.

A la claire fontaine p. 43 "A la nuit, Simon lâcha le fil, le ballon monta, monta... Hélas ! il resta dans la lune, on ne le revit plus"

Au long des jours p. 26 "Le ballon rouge se gonfle, puis il éclate"

La Méthode rose p. 4 - 2e L
"La bulle se gonfle, se gonfle.

La bulle s'envole :
elle monte, elle monte,
elle monte en l'air,
dans le ciel clair,
et puis elle crève :
Crac !"

Clair Matin p. 87 - 2e L "Clac ! elle éclate. De la bulle, il ne reste rien, rien qu'une goutte d'eau"

Le Livre que j'aime p-12



oh ! les belles bulles!

③ PROBLÈMES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES POSÉS PAR CETTE CONCEPTION DE L'ENFANT-NÉANT DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ÉCRITE.

Dans le domaine de l'apprentissage de la langue écrite au CP, les méthodes d'apprentissage de la lecture se confrontent depuis toujours à la même série de problèmes :

- . la part de la subjectivité de l'enfant
- . le rôle de l'intellect/affectivité.

La réflexion moderne depuis une dizaine d'années avec Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, Evelyne CHARMEUX, Jean FOUCAMBERT et l'INRP, a modifié fortement les points de vue, sans pourtant à notre sens réussir à convaincre les enseignants de remiser totalement les pratiques des anciennes méthodes.

Succinctement, quelques axes d'interrogation :

a) *Processus d'acquisition de la langue écrite et rôle du sujet.*

Visiblement les méthodes partent d'un principe psycho-pédagogique sans cesse illustré par les faits et gestes des petits personnages : l'apprentissage-dressage fondé sur la répétition et l'apport "goutte à goutte" (selon l'expression d'Evelyne CHARMEUX) de connaissances successives (cf. la progression-parcours). Il s'avère clairement d'après les préfaces des méthodes que les auteurs ont conçu leur manuel en vue d'obtenir *un comportement mécanisé rapidement mis en place.*

Cette conception behavioriste d'"enregistrement passif de stimuli" (Evelyne CHARMEUX) exclut le rôle du sujet dans l'apprentissage, séquelle d'une époque où l'on désirait alphabétiser le plus possible des classes dépassant cinquante élèves. En somme il ne s'agit plus de réduire le processus d'acquisition à un ensemble d'habitudes élémentaires, transmises par l'enseignant, mais il importe de mettre en avant la subjectivité en-

tière et particulière de l'enfant.

"La participation active du lecteur, sa spécificité, sont assurément déterminantes dans l'acte de lire. Le sens d'un texte est lié aux effets de sens que le lecteur produit-construit (de façon consciente ou non). On a longtemps cru que la lecture consistait en une simple activité de décodage d'un sens entièrement inscrit dans le texte (...)

Contre une telle disparition du sujet-lecteur, les théoriciens de la réception (esthétique et linguistique) ont su s'élever et montrer combien *les variables psycho-cognitives et socio-culturelles* interviennent dans l'activité de lecture.

Le lecteur, cessant d'être pris pour un *décodeur homogène*, peut être enfin considéré comme un sujet social et un sujet psychologique qui entre en contact avec un texte, à un moment particulier de son existence, et qui apporte à la fabrication du sens un certain nombre de spécificités. Tout ce que le lecteur sait (ou oublie) et est s'applique-s'implique dans l'acte de lecture" A.P.R.E.F. *J'cause français, non ?* Jean-Michel ADAM, Régine LE GRAND-GELBER, p. 88.
(soulignées par nous)

Compte tenu que le raisonnement vaut pour l'acquisition orthographique, lexicale et syntaxique, il semble qu'on puisse sonner le glas du bon vieux manuel passe-partout, instrument d'une activité d'encodage-décodage préalable au lire, et fondée sur une simplification ad hoc de la langue écrite, comportant des héros imaginés comme plus petits dénominateurs communs des élèves français.

Est donc mis en évidence la priorité de la réflexion sur *l'adaptation de la méthode à une classe donnée*, dans un milieu socio-culturel précis et sur *l'adéquation des acquisitions au rythme de chacun*. Pour cela il faudrait rompre avec le principe traditionnel de manuel-monopole, outil-refuge pour débutants, qui hélas ne donne pas ensuite à l'enseignant plus âgé les moyens de sortir de ce rôle de guide-âne oubliant la réalité hétérogène des enfants.

Ainsi donc si le locuteur, le sujet parlant-lisant-écrivain, est au centre du langage, on ne peut plus étudier la langue écrite figurant sur les pages d'un manuel, en dehors de toute référence à l'enfant-locuteur, c'est-à-dire à ce qu'il est, à ce

qu'il vit :

"L'écrit, celui qui informe, témoigne, relie, est enseigné ici (dans l'école traditionnelle) hors de ses racines, de ses raisons d'être. Dénaturé. Loin de sa réalité.

Quel chemin pour le réapprendre après ! Alors qu'on pourrait le conquérir comme on a conquis le reste (la marche, le langage...) en vivant totalement, affectivement, intellectuellement, physiquement, engagé pleinement dans une relation avec les autres, avec son milieu" Yvonne CHENOUF Guy FAUCON *Des Enfants, des écrits, la vie* p. 13.

b) *Processus d'acquisition de la langue écrite : un "conditionnement" quand-même nécessaire ?*

Certes les sommités pédagogiques actuelles qui évoquent l'apprentissage et l'utilisation de la lecture, insistent sur son fonctionnement intellectuel :

"Force est d'admettre que lire est une activité à la fois intelligente et libre" Evelyne CHARMEUX *La Lecture à l'école* op. cit. p. 77.

"Lire c'est émettre des hypothèses sur le texte en fonction d'un contexte linguistique et du vécu du lecteur et vérifier ces hypothèses à partir des indices différenciateurs et à partir de la signification" Jean CARDINET, Jean WEISS "L'enseignement de la lecture dans le canton de Neuchâtel" in *À la recherche d'une pédagogie de la Lecture* op. cit.

C'est vrai, et nous l'avons dit, les anciennes méthodes considèrent l'enfant comme simple copieur, les jeux évoqués ne dénotant aucun esprit d'invention mais relevant de la simple application de règles (domino, loto etc.) et de l'imitation pure et simple. La part de construction intellectuelle est obérée de manière regrettable.

Pourtant il ne faudrait pas passer d'un extrême à l'autre, car la question se pose tout de même de savoir si par l'acquisition des structures linguistiques écrites (et non l'acte de lire) une part de *mémorisation-imprégnation* n'est pas nécessaire. Sans revenir au rabâchage des anciennes méthodes, il n'en est pas moins vrai comme le montre Claude DUNETON qu'un "bain de langue" régulier ne peut se passer de la lecture *oralisée*

et de la récitation, à condition bien sûr qu'elles véhiculent des structures lexicales et syntaxiques autres que simplistes.

"Les vieux exercices qui faisaient appel à la mémoire commencèrent à être regardés de travers par les enseignants et débarrassèrent peu à peu le plancher des classes (...). Le revers (...) c'est que les enseignants ont pris soudain l'habitude de planter, récolter, et perdu peu à peu le sens du mûrissement... Ce qu'acquiert un enfant ne se transforme pas forcément en résultat quelconque au cours de la semaine suivante. Il y a des choses qui l'imprègnent et qui le transforment peu à peu d'une manière imperceptible - et donc inattribuable à qui ou à quoi que ce soit (...) (reléguer la récitation) A mon avis c'est une erreur considérable, car c'est priver le jeune individu d'une partie très importante de ce bain de langue qui permet l'assimilation intuitive, l'osmose des termes, des structures, du rythme de tout ce qui fait la vie d'une langue"

Mais :

"Tant qu'on n'aura pas commencé à répondre à la question : quelle langue enseigner ? il vaut mieux, et de loin, ne rien réciter" Claude DUNETON op. cit. p. 186, 187.

c) *Intellect/affectivité.*

C'est dans la totalité de son être qu'il faut comprendre l'enfant tel qu'il est, avec ses plaisirs, ses émotions. Henri WALLON a montré le jeu remarquable des facteurs affectifs dans l'acquisition de la connaissance. Or on ne s'est pas suffisamment interrogé sur la nécessité de procurer à l'élève de CP dès le début des apprentissages, *Le plaisir* du langage et du lire.

- Plaisir de lire, parce que comme l'observent Bruno BETTELHEIM et Karen ZELAN (op. cit.) l'utilité pratique ne suffit pas à l'enfant. Savoir que la lecture lui sera utile plus tard ne suffit pas à lui en donner l'envie. Il "doit être convaincu qu'elle lui ouvrira tout un monde d'expériences merveilleuses", à la manière d'un "art ésotérique qui dévoile des secrets"
p. 51 "Si apprendre à lire est ressenti non seulement

comme le meilleur moyen, mais comme l'unique moyen d'être transporté dans un univers inconnu, la fascination inconsciente de l'enfant pour l'imaginaire, et son pouvoir magique, lui donneront la force de maîtriser les techniques"

- Plaisir d'un langage non-réduit (voir chapitre V/3) parce qu'un enfant a besoin qu'on ne s'adresse pas uniquement à son intellect, à sa conscience claire, par des phrases faites de mots connus et immédiatement réutilisables mais que les textes nourrissent *sa sensibilité et son imagination* :

"C'est la magie du verbe, sous la forme multiple des sonorités, rythmes, incantations, formulettes et tout autre type de langage sauvage, qui viendra enrichir, affiner chez l'enfant les possibilités imaginatives" Jacqueline HELD op. cit. p. 229.

Dans cette optique, émonder les textes pour les rendre clairs, évidents, faciles à comprendre, représente une ignominie pédagogique occultant un phénomène psychologique enfantin central : que le langage est perçu par lui, à travers sa sensibilité, comme mystérieux, multiforme, plastique. C'est par "l'inconnu, le biscornu, l'étrange" (Jacqueline HELD op. cit.) que le langage attire l'enfant et non par son aspect simple et univoque.

Comme nous l'avons évoqué à la fin du chapitre V, l'enracinement du langage dépendra du fait qu'il ne soit pas seulement une contrainte reçue de l'extérieur. Le langage ne s'épanouira qu'en passant largement par l'affectivité, vécu comme un "matériau à jouer, à rêver, à rire" (Jacqueline HELD op. cit.).

d) Où on retrouve la conception générale de l'enfant.

Tous (Jacqueline HELD, Marina YAGUELLO, Bruno BETTELHEIM) s'entendent sur cette "disponibilité originelle" de l'enfant, "cette attitude de liberté créatrice face aux images, aux idées, aux mots" (Jacqueline HELD op. cit.).

Si l'enfant ressent le langage comme ludique, magique, si l'on se persuade que ces attitudes sont justement déterminantes dans l'acquisition de la langue (écrite), il s'avère important de ne plus rationaliser-"adultifier" l'enfant à la manière des ancien-

nes méthodes, mais *au contraire* de sauvegarder, cultiver, prolonger cette pleine ouverture au mot, cet "envoûtement initial" (Jacqueline HELD) devant le foisonnement, témoin des richesses du langage.

En somme toutes ces considérations supposent évidemment un *autre* regard sur l'enfant : à l'ancienne conception va se substituer une autre.

. Autrefois les méthodes de lecture telles que nous les avons étudiées transposaient sur l'enfance les valeurs adultes niant à celle-ci toute spécificité sinon en négatif, alors qu'elles proposaient à l'élève une langue infantilisante.

. Actuellement les esprits seraient plus enclins à fonder les activités de lecture sur des textes et une langue qui supposent chez l'enfant une activité intellectuelle semblable à celle de l'adulte, tout en lui reconnaissant le droit d'être un enfant et d'avoir une sensibilité particulière.

Cette évolution psycho-morale s'amorce dans *Au fil des mots* et se confirme dans *Lecture en fête*, manuels où sont présentés avec forte récurrence des petits personnages encore bien bébés, aux attitudes délibérément puériles pour nous rappeler que dorénavant l'enfant vit sa propre condition.

Au fil des mots

p. 14 - 2e L "Yves joue à sauter par-dessus un seau"

p. 3 - 2e L "Yves est assis sur le tapis de la salle à manger. Il suce son pouce"

p. 30 - 2e L "Yves rêve (...) il crie : maman, maman !"

p. 42 - 2e L (Yves) "Il est perdu. Il crie : papa ! maman !"

p. 3 - 3e L "Le vent souffle en tempête (...) Maman, j'ai peur, dit Béatrice"

p. 11 - 3e L "Michel va se coucher. Il s'endort en tenant ses deux ours en peluche" cf. *Patou et Véronique*.

p. 40 - 3e L "Puis c'est le grand film. Mais celui-ci est trop long pour Béatrice. Elle s'endort et papa doit la porter dans la voiture"

Lecture en fête p. 9 - 2e L lapin en peluche ;
 p. 34 - 2e L peur d'un petit bruit
 p. 42 - 2e L a mal aux dents, pleure.

Mais espérons qu'il sera possible d'aller plus loin encore que ces deux méthodes et d'envisager toutes les conséquences d'une pédagogie qui tienne véritablement compte de la richesse, de l'originalité de l'esprit enfantin.

De la conception d'antan (adulte en négatif) encore exprimée en 1984 par Jean-Jacques BROCHIER...

"Je déteste l'enfance, cet âge mou, riche seulement de ses manques, de son inachèvement, de tout ce qu'il n'a pas vu, qu'il ne connaît pas" *Une Enfance Lyonnaise au temps du Maréchal*.

... l'école actuelle a beaucoup moins besoin que de celle exposée par FELLINI, stimulatrice, découvrant en l'enfant tout un monde, "un âge d'or du savoir" par nous perdu, à (re) conquérir d'urgence dans la pédagogie.

p. 33, 34 "Un gosse arrive à l'école à un âge où la frontière entre imagination et réalité, entre le monde de la conscience, qui en est tout juste à ses débuts, et le monde bien plus vaste de l'irrationnel, du rêve, de la communication profonde, est une frontière des plus minces, une membrane sans guère d'épaisseur et à travers laquelle passe une respiration poreuse : il s'y produit des échanges, des osmose, des infiltrations subites.

Cette espèce d'état de grâce, qui disparaîtra rapidement avec l'âge, loin d'être reconnu et protégé comme une chose précieuse, un âge d'or du savoir, des capacités vitales, est foncièrement ignoré par l'école, considéré quasi soupçonneusement, avec méfiance, pour peu qu'il se heurte à l'ordre conventionnel où l'enfant doit être inséré. Et ce n'est pas la faute de qui que ce soit, cela fait partie de la paresse d'esprit, de l'inertie, de l'incapacité avec lesquelles nous suivons les problèmes de l'éducation, de la distraction totale qui est la nôtre dès qu'il s'agit du monde de l'enfance, persuadés que nous sommes que l'enfant est en somme une erreur qu'il importe de rectifier. Alors qu'il s'agit d'une personnalité pour le moins étrange, insolite, qui dispose de moyens encore rudimentaires mais intacts de coller à la réalité, et qui, ainsi que les éléments de la nature, conserve un savoir que nous avons perdu, sait des quantités de choses que nous avons oubliées, car elles se sont effacées"

p. 34 "Nous sommes totalement occupés par (...) notre vision myope de la réalité"

p. 35 "Ces marmots me semblent être les dépositaires des richesses immenses, ils ont dans la tête, dans le coeur, dans le ventre, un petit et énorme coffre-fort, avec des secrets qui, petit à petit, disparaîtront"
FELLINI par FELLINI, entretiens avec Giovanni GRAZZINI.



Poucet p. 2 et 3

CHAPITRE VII

CONCEPTION DU MONDE : LE MICROCOSME.

cf. *Le Petit Monde de Luc et Caroline*: titre d'une méthode.

Vers le paradis terrestre. L'enfermement de l'enfant.

VII 1 Vers le PARADIS TERRESTRE.

Belin p. 115 - 2e L "Portez bonheur aux familles, petits cri-cri du Paradis"

Dans les années de 1930 à 70 l'évocation du paradis sur terre s'impose dans les pages de manuels. Malgré l'évidence pour le lecteur d'aujourd'hui, il ne semble pas qu'à l'époque les auteurs aient eu le sentiment que leur description du "petit monde" confinait à l'Eden. Pourtant les nombreux objectifs psycho-pédagogiques qu'ils visaient ne pouvaient logiquement qu'aboutir à reconstituer le mythe biblique. Essayons de suivre leur pensée.

a) *D'abord à travers un message déclaré.*

A mesure qu'on avance dans les années 1930 à 70, la conscience se fait de plus en plus aiguë de la peine déployée par le jeune élève pour apprendre à lire. Aussi peu à peu va-t-on assister à un renversement des valeurs, la rupture débordant le cadre de la pédagogie pour devenir pleinement morale.

Au temps des très vieilles méthodes (19e siècle et début du 20e siècle), l'acquisition de la lecture se définit par une

extrême aridité, qui

"ne ménageant aucune prise concrète, opérait par conditionnement brut, terme à terme, dans un climat d'en-nui, de monotonie, de contrainte. Aussi n'était-ce pas une petite affaire d'avoir parcouru ces âpres sentiers (...) (car) il y fallait jadis trois ou quatre ans d'ef-forts et de larmes" Henri CANAC art. cit. p. 26.

Certes, comme le note Henri CANAC, le faible intérêt de la po-pulation pour l'alphabétisation de ses enfants explique en par-tie que ce calvaire ne posât pas problème à l'époque. Mais il s'ajoute qu'une conception religieuse de la vie imprégnait l'éco-le comme le reste de la société, pourtant laïques depuis Jules FERRY et le "petit père COMBES". Le travail austère de l'enfant sera récompensé plus tard par la joie que lui procureront les richesses de la lecture future, de même que l'homme est sur ter-re pour gagner son paradis.

Am-stram-gram préface "Cet effort rebutant de syllaba-tion qui doit être récompensé par la découverte du ro-yaume merveilleux des histoires et des contes"

De plus l'effort, la souffrance, loin de représenter seulement un passage obligé, sont ressentis comme valeurs formatrices de la personnalité. Comme dit le vieil instituteur cité par ALAIN :

"J'avoue que ce n'est pas amusant ; mais nous ne sommes pas ici pour nous amuser" *Propos sur L'Education* XLI 1932, p. 90.

Voici qu'avec la moitié du 20e siècle les auteurs vont bien davantage se soucier de la motivation de l'enfant, de son plaisir à apprendre à lire. La méthode *En riant* inaugurerait l'évolution en 1931 déjà par son titre : *En riant, la Lecture sans larmes*. La grande préoccupation de cette deuxième époque va être le conte-nu des manuels, attrayant à travers l'idée qu'on se fait des in-térêts enfantins. Les auteurs vont donc transporter dans les méth-odes le monde des enfants et le transformer en fonction de ce que ceux-ci sont censés apprécier, voir chapitre V/ 2 ②.

En riant préface "Nos enfants n'aiment pas les gens sé-vères, toujours prêts à leur administrer une fade histo-riette, soi-disant morale. Ils ne s'intéressent pas du tout aux plus belles descriptions, et telle poésie, char-mante pour un adulte ou délicate pour un vieillard, les

laisse parfaitement indifférents.

(Interrogeons-nous plutôt :) Que demandent-ils donc, ces enfants ?"

Il existe encore quelques réticences morales à se laisser entraîner par le plaisir de l'enfant :

René et Monette (1941) préface "De là notre idée de créer un livre qui plaise aux enfants. Nous ne voulons pas supprimer l'effort, nécessaire à la formation morale et intellectuelle, mais nous désirons qu'au bout de cet effort il y ait la joie qui récompense et qui stimule"

Puis peu à peu avec les années, les auteurs affirmeront sans plus aucune réserve une pédagogie hédoniste :

Je lis, tu lis (1961) préface "Les enfants doivent considérer ce livre non comme un manuel mais comme un jeu et avoir l'illusion que c'est en s'amusant et non en travaillant qu'ils apprennent le français"

Nous arrivons ainsi au mythe paradisiaque qui va éblouir les esprits pendant une vingtaine d'années : présenter les petits personnages dans un microcosme ouaté, nourris, arrosés et choyés comme des boutons de fleurs délicates dont on attend qu'elles "s'épanouissent".

Le Livre que j'aime (1955) préface 2e L "Un univers plein de sensibilité, de couleurs et de surprise au milieu duquel nos petits apprentis s'épanouissent sans contraintes"

Tinou et Nanou (1971) préface (...) "Qui vivent dans un milieu sécurisant et favorable à leur épanouissement"

Nous allons décrire et analyser dans ce chapitre cette phase édénique, importante dans l'évolution des manuels, et qui laisse des traces jusqu'à nos jours. Mais auparavant il importe d'être lucide quant aux confusions dans lesquelles elle s'enfonce doucement.

- Les auteurs désormais culpabilisés par l'austérité du mécanisme traditionnel de lecture vont essayer de la compenser, faute des moyens linguistiques pour remettre en cause celui-ci. Il s'agit en somme de faire contrepoids à la combinaison syllabique abstraite par le recours au concret d'un petit monde. Il s'agit d'enjoliver-amuser par l'illustration et le contenu des

textes, l'objectif étant de créer chez l'élève l'illusion idéale :

Je saurai lire vite... et bien (1964) préface "C'est en vivant ce conte que les enfants feront leurs premiers pas en lecture sans s'en douter Le moins du monde. Pour eux, ils n'auront pas appris a - e - i - o - u - é en tant qu'éléments de lecture mais simplement en tant que sons traduisant les sentiments ou attitudes des nains de Blanche-Neige ou de leurs animaux familiers" (* souligné par nous).

Obnubilés par leurs apports de jeux enfantins en tout genre (cache-cache, colin-maillard, ronde etc.), les auteurs se persuadent que ce contenu "attrayant" dissimule parfaitement le rigorisme du montage des mécanismes de lecture. Et partant nous saisissons les raisons de leur volonté d'escamotage du caractère rebutant, lancinant et débilitant, de la progression dans l'apprentissage de la langue écrite, en faveur des intérêts extrinsèques qu'ils se sont ingéniés à satisfaire.

Or notre étude sur la langue des manuels a permis de saisir combien cette tentative psychopédagogique reste limitée, sans une véritable réflexion sur la langue et sur l'acte de lire. Dans les années 1930 à 70 on envisage encore d'enjoliver l'apprentissage du lire, pour un plaisir de lire *ultérieur au CP*. Il faudra attendre les années 1980 pour concevoir le plaisir de lire *dans* l'apprentissage lui-même (et non plus après), comme moteur intrinsèque.

Avec le recul du temps il nous paraît injuste de considérer comme les anciennes méthodes que l'enfant ne dispose d'aucune espèce d'intérêt pour la langue écrite et son fonctionnement et que le problème consiste à lui en masquer l'aridité par recours à des plaisirs extrinsèques : l'enfant aime jouer avec le langage.

Pour sortir de cette position, les auteurs auront besoin non seulement de dix ans de réflexion sur la langue (années 70), d'entrée massive de la linguistique dans l'enseignement, mais aussi^d une prise en compte plus globale du langage dans une optique énonciative (années 80).

- Pour l'heure, à la grande époque des méthodes (30-70), les auteurs se livrent à une sublimation des raideurs syllabiques par un univers paradisiaque. Un raisonnement un peu fou va permettre de passer de la conviction que l'apprentissage de la lecture mènera au paradis de la lecture...

La Clé des mots (1966) préface "Nous souhaitons que *La Clé des mots* ouvre aux enfants le paradis de la lecture"

... à la croyance inverse : que l'évocation du paradis favorisera la naissance de la lecture.

Or rien n'est moins certain que pour aboutir au plaisir de lire il faille passer par lire des plaisirs. La définition du plaisir de la lecture ne se confond pas avec l'évocation des amusements enfantins : ce n'est pas parce qu'il aime jouer au football par exemple que l'enfant aimera lire un texte traitant d'enfants qui tapent dans un ballon.

b) *A travers un message tacite.*

Derrière toutes ces intentions pédagogiques se cache aussi l'opinion un peu nostalgique, répandue chez tous les adultes, que l'enfance est un paradis - trop vite perdu - qu'il faut bien cultiver chez ces élèves de six ans avant qu'il ne soit plus qu'un lointain souvenir :

René et Monette p. 103 "Heureux âge, heureux enfants"

Le Petit Monde des animaux p. 41 - 2e L

"Beau poulain fou, (...) la tache blanche sur ton front te donne un air gamin. Tu es monté sur pattes de bois, nulle main n'a dompté tes jeunes reins.

Trotte (...) mon poulain (...)

Demain, la belle vie sera finie.

(...) demain, tu seras un cheval sage, fort et sain.

(...) demain, la bonne vie sera finie.

Demain, beau cheval fort et sain, ta jeunesse sera éteinte"(...)

Puis on passe de cet âge d'or de l'enfance à l'évocation mythique de l'enfance de l'humanité.

Cette page 18 de *Macoco* illustre bien le regret rousseauiste d'un prétendu état originel qui sauvegarderait l'innocence du "bon sauvage". Voir photocopie page suivante.

8. le village

1. la case de macoco est dans le village
qui se cache
sous le panache vert
des bananiers.
la terre est rouge.
2. le soleil brille sur le mil doré.
il mûrit le café, le cacao et le coton.
à côté du village, le fleuve coule.
3. et maman y lave le boubou de macoco,
le pagne de sambo, ou sa robe.
papa cultive le mil et les légumes.
4. macoco va à l'école,
joue avec gobi,
ou dort sur sa natte.
il fait chaud,
on est bien.



Tout ce que nous comptons analyser maintenant se trouve inclus dans ce morceau d'anthologie :

. village coupé du monde qui se blottit sous l'aile protectrice de la Nature :

"se cache sous le panache vert des bananiers"

...dans une Afrique réputée comme continent gardien par excellence de l'état primitif.

. existence tranquille qui consiste à profiter des dons de la Nature (cf. agriculture vivrière du papa : "cultive le mil et les légumes" et cueillette : "bananiers" ; par contre "café, cacao et coton" renvoient au colonialisme), et à maintenir l'état de pureté (cf. tâches de lavage de la mère)

. bonheur simple, constitué de plaisirs élémentaires, sans intellectualisation, sensuels :

"joue avec Gobi, ou dort sur la natte"
"il fait chaud, on est bien"

① LE DÉCOR.



Chat, chat, chats
p. 1

Dans les manuels de la période 1930-1970, l'attachement aux origines de l'humanité se traduit par l'évocation de la ruralité d'une part et d'autre part par le recours à des éléments naturels stéréotypés et symboliques.

a) *La France agraire.*

Il est tout à fait compréhensible que les méthodes antérieures à 1950 représentent la France agraire de l'entre deux-guerres.



A petits pas joyeux p. 9

Ainsi *Boscher* (1913), *La Lecture immédiate* (1948), *Les Belles Images* (1948), *A petit pas joyeux* (1950), *Pigeon vole* (1953), *René et Monette* (1941), décrivent-elles à bon droit un univers campagnard où évoluait la majorité des petits enfants de France.

Seulement cela devient notoirement significatif d'une complaisance nostalgique, quand au delà de 1960, voire de 1970 les méthodes baignent encore dans ce milieu rural dépassé et même oublié par la plupart des élèves. Citons entre autres :

Je saurai lire vite... et bien (1964)

"Madelaine s'en va au lait tous les soirs à la maison fleurie tout au bout du chemin creux" p. 63.

à l'époque du lait pasteurisé obligatoire !

Daniel et Valérie (1964) avec ses célèbres phrases :

p. 7 "Daniel trotte dans la ferme"

p. 8 "Une mule est dans l'écurie"

p. 11 "La chèvre bêle dans le pré"

p. 20 "Valérie a mis ses sabots"

Poucet (1965)

Perlotin (1968) "Le papa de Line est bûcheron. Il a un petit âne qui tire ses perches de la forêt"

En 1968, on peut s'en étonner !

Titou et Catie au moulin gracieux (1970)

Un moulin à aubes moulant la farine en 1970 !

Luc et Caroline (1972)

Toujours le transport par âne et des histoires de "carriole", "écurie", "pâturage".

Avec une lenteur remarquable, comme à regret, les auteurs de cer-

taines méthodes vont se décider à prendre en compte les nouvelles données sociales mais sans parvenir vraiment à quitter le monde rural.

La famille va abandonner son statut de paysannerie, évident dans les manuels antérieurs à 1950, mais le lecteur ignore au profit de quel autre statut social, et finalement ne s'en aperçoit que dans la mesure où les petits personnages sont désormais décrits en train de visiter des fermes ; ce qui signale implicitement que les parents ne sont plus paysans. Cependant la même image rurale passéiste continue d'occuper en grande partie les pages des manuels par le recours à trois subterfuges.

- Les enfants héros des manuels vont passer de longues vacances chez leurs grands parents. Ces derniers restés paysans comme autrefois vont permettre aux petits personnages de retrouver leurs racines et aux enfants de CP de s'imprégner encore de l'évocation des valeurs paysannes d'antan. On trouve ce procédé dans *Nico, Rémi et Colette, Je veux lire, Alina et René* ; quant à Marc et Nathalie, c'est chez oncle Bernard qu'ils se rendent régulièrement pour se retremper dans l'ambiance agricole : *Marc, Nathalie et leurs amis* p. 124, cf. *Corinne, Jérôme et Frite* p. 11 - 2e L.

- On se rend en visite à la ferme d'un voisin :

Méthode François p. 30 - 2e L "visite à la ferme des Tourterelles"

Le Livre que j'aime p. 43 "A la ferme de la mère Michel"

Je saurai lire vite... et bien p. 78 ; *Véronique et Nicolas* p. 81, 83.

- La famille décrite va maintenir autour de sa maison, même s'il s'agit d'une villa-type de lotissement un environnement et des habitudes rappelant la ferme.

La maison qui comporte les traditionnelles annexes (grenier, cave, hangars, cabanes de potager) s'adjoint inévitablement un jardin qui constitue la pièce essentielle de l'environnement où évoluent les héros. Quoiqu'on ait tout d'abord le sentiment que

la maison n'est pas grande, on découvre un jardin souvent immense, qui s'ouvre sur un pré, un verger, une mare.

L'ardeur des tâches de jardinage dépasse le dilettantisme...



Je veux lire p. 14

... au point de donner l'impression d'une culture vivrière essentielle. Le grand potager et ses ustensiles qui apparaissent de-ci de-là (brouette, fourche, bêche, arrosoir) créent toujours une atmosphère de paysannerie, même si l'on apprend incidemment que c'est le samedi que le papa se livre au jardinage *Nico* p. 50. Qui plus est, les auteurs ne sont pas résolus à priver les enfants de la compagnie traditionnelle des animaux typiques de la ferme. Aussi aboutit-on à des cas-limites de petites villas dont on apprend quelques pages plus loin qu'elles recèlent poules, lapins, canards (*Marc, Nathalie et leurs amis*), âne (*Véronique et Nicolas*), âne et vache (*Chat, chat, chats*). Si d'aventure le récit les omet, l'ensemble de la basse-cour et l'âne, la vache, la chèvre apparaîtront sans cesse dans les exemples isolés, impliquant encore les personnages pourtant modernes dans les gestes ou dans le spectacle de l'ancien terroir.

La méthode *Tinou* et *Nanou* conserve aussi les images du pas-

sé, mais à travers le snobisme de la maison ancienne restaurée et des vieux objets achetés chez les antiquaires : vieux puits, pétrin ciré servant de table etc. La rutilante maison à colombage et toit de chaume de *Caroline et Bruno* s'inscrit dans cette veine. En somme tout moyen est exploité (direct ou indirect) pour maintenir les signes de la ruralité dans les manuels.

Cet attachement persistant ne peut empêcher après la guerre 39-45 et plus on approche des années 70 que le phénomène urbain prenne tout de même peu à peu une certaine place. Mais la volonté des auteurs de s'adresser à tous les petits Français...

Luc et Caroline préface "L'ouvrage convient aussi bien aux enfants de la campagne qu'à ceux de la ville"

... provoque différents stratagèmes pour contenter tout le monde.

. Soit un 1er livret se déroulant à la campagne, un 2ème livret se déroulant en ville : cf. *Luc et Caroline* ; par le biais d'un voyage (*Daniel et Valérie*) ou d'un déménagement (*Lecture en fête*).

. Soit la solution moyenne du village qui permet des scènes rurales et des scènes de rue cf. *Chat, chat, chats*.

. Soit la maison isolée qui évite de se poser le problème cf. *Au jardin de la joie, Poucet, Tinou et Nanou, Titou et Cattie, Bonjour, Caroline et Bruno*.

. Soit enfin l'indétermination, le lecteur étant incapable de cerner la réalité géographique, penchant tantôt pour le milieu urbain, puis assistant sans transition à des scènes qui ne peuvent se dérouler qu'en milieu rural cf. *Toujours ensemble, Schneider, Au long des jours, Corinne, Jérôme et Frite*. Ce flou renvoie à une caractéristique essentielle des manuels : l'impossibilité de l'authentique, du réalisme.

b) *Une Nature transposée, symbolique.*

Les auteurs veulent la nature omniprésente : à la ruralité persistante (pré, champs, vergers) s'ajoute le besoin fréquent de la proximité de la forêt, quand il ne s'agit pas plus encore d'une vie complète en forêt cf. *Poucet*.

Le Petit Monde des animaux p. 19 "Papa a fini le café. Il fume la pipe et il rêve à la vue de la forêt"

De nombreux grands moments de la vie des petits personnages (dînette, jeux divers) se déroulent sous la ramure des arbres ou entre herbe et mare, sans oublier les multiples scènes de jardinage. En dehors du lieu d'habitation, les promenades permettent encore de se tremper dans un bain de nature : excursions à la campagne ou à la montagne.

Mais il s'agit bien toujours d'une nature transformée par l'homme, évoquée exclusivement en relation avec les besoins humains : pelouse, potager, verger, champ, pré, mare, bois (pour les fagots), square, rivière (pour la pêche). Seule la forêt échappe quelquefois à cet anthropocentrisme par la menace qu'elle représente (on peut en effet s'y perdre), encore que *Perlotin, Dans la forêt jolie, Luti* nous apprennent que celle-ci est peuplée et habitée par des lutins. Nous parlerions volontiers de "paido-centrisme" tant les évocations de la nature nous semblent très souvent un simple décor naturel destiné à camper le théâtre des scènes enfantines. On aperçoit de temps à autre des paysans qui travaillent mais on ne les voit pas réellement dans leur dur labeur. L'odeur de la transpiration, du fumier ne remonte pas jusqu'au nez des personnages. Non, toute cette nature domestiquée et ces figurants du monde rural (animaux et humains) ne sont qu'imagerie en carton-pâte. De même que la fleur a besoin de lumière et d'eau, l'enfant pour "s'épanouir" devra bénéficier d'un pré fleuri, d'un verger bien garni etc. Ce n'est pas par hasard si Daniel "lit dans le pré, près de la rivière" p. 15, que "Valérie tricote dans le pré" p. 52 *Daniel et Valérie*, car l'émergence des

apprentissages suppose la présence, l'intervention de la divinité Nature.

C'est dire que, par cette fonction théâtrale, la nature se limite à une figuration symbolique, sans description qui la spécifierait, la tirerait de sa généralité, lui donnerait une caractérisation géographique régionale ou locale.

Le substantif suffit à évoquer :

Poucet

p. 8 "La maison de Poucet est dans la forêt"

p. 11 "Près de la forêt il y a un pré"

p. 12 "Dans le pré, il y a une mare"

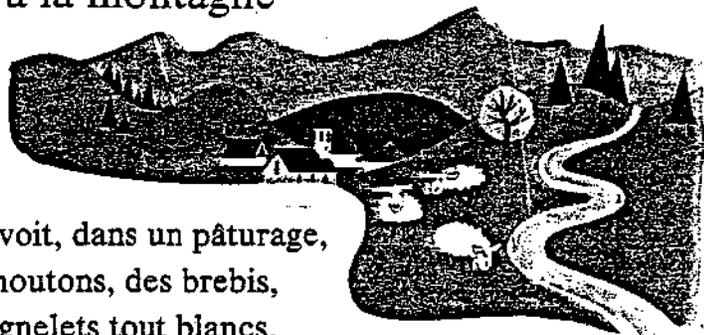
Daniel et Valérie

p. 13 "Le pré est à côté de la ferme"

p. 14 "La rivière passe dans le pré"

La qualification par l'adjectif reste dans une tonalité de mignardise : *Dans la forêt jolie, Pré fleuri* (titres de méthodes) ; "le moulin gracieux" *Titou et Catie* p. 138 ; "des agnelets tout blancs" *Clair Matin* p. 56 - 2e L. On se croirait dans une pastorale précieuse du 17e siècle avec moulins (cf. *Titou et Catie*), avec chaumières, jolis ânes et blancs moutons...

à la montagne



rené voit, dans un pâturage,
des moutons, des brebis,
des agnelets tout blancs.

Clair Matin p. 56 - 2e L

... aux antipodes des campagnes réelles où le malheur aurait sa place, où le labeur quotidien chasserait les jeux enfantins ... Néanmoins, une pastorale plus grossière quand même, où les cueillettes bucoliques émettraient certaines fausses no-

tes (carricole qui casse, enfant qui porte des ordures, limace qui bave) dans une surcharge d'accessoires prosaïques : abreuvoir, fourche, pioche, auge...

② DES PETITS BOUTS D'ÉTERNITÉ.

Le microcosme présenté par les manuels est décrit comme figé dans un état stable. L'évolution, l'histoire, le devenir, en somme le déroulement du temps et ses conséquences n'apparaissent pas.

Le système socio-économique semble s'être arrêté à la ruralité d'avant-guerre dont il conserve tous les signes : objets, animaux, occupations des parents. Le mode de vie et les loisirs se raccrochent à des valeurs qui sont senties comme éternelles : la veillée au coin du feu, le jardin-potager, couture et tricot etc. Il faut scruter de près certaines pages pour détecter une petite évolution :

- les rôles respectifs du père et de la mère. En règle générale la tradition est reine : papa lit/maman coud (ou tricote) cf. Annie DECROUX-MASSON *Papa lit, maman coud, les manuels scolaires en bleu et rose*. 1979.

cf. p. 94 *Belin* ; p. 30 *Patou et Véronique* etc.

Mais on voit poindre :

un papa qui prépare le repas *Mico* p. 23 ;

une maman qui conduit une voiture *Tinou et Nanou* p. 13.

- dans les idées traditionnelles sur les filles et garçons, qui s'étaient largement dans les méthodes :

Méthode François p. 57 "jeux de garçons" p. 58 "jeux de filles"

Schneider p. 12 "Les filles ! ça ne joue pas aux billes"

Je veux lire p. 54 - 2e L "Les garçons demandent à Cécile et à Gilberte : Que faites-vous ?

- Nous jouons à la dînette.
- Ce n'est pas un jeu pour nous !" (les garçons)

Un exemple de modification des mœurs vestimentaires : Béatrice d'*Au fil des mots* consacre enfin l'entrée dans les méthodes d'une petite fille en pantalon. Le phénomène est finalement apparu d'une importance suffisante pour que la vénérable méthode *Boscher* dans son édition de 1981 se décide à modifier certaines illustrations : p. 23 et 25 une des petites filles est en pantalon (jeans) et en chaussures de tennis.

Lorsqu'une méthode ancienne décide de procéder à des retouches de modernisation, le résultat à la manière *Boscher* 1981 constitue un éclectisme temporel tel qu'il ne traduit pas vraiment une évolution, mais plutôt une juxtaposition étrange passé-présent, et renforce le sentiment d'atemporalité foncière des méthodes (ou absence de souci d'une vraie temporalité).

Ainsi p. 25, la gamine en jeans côtoie des personnages habillés à l'ancienne ;

p. 35, 41 et 51, le facteur, modernisé, porte une casquette, alors qu'aux pages 34 et 36 il a conservé l'ancien képi ;

p. 48



l'effigie actuelle de l'instituteur en vacances (barbe et jeans) contraste avec le paysage estival d'il y a trente ans : style de la tente et des lunettes du garçon, plage déserte, possibilité de camper si près de la plage hors camping.

La n^{ième} réédition de *Rémi et Colette* en 1975, dix ans après celle de 1965, permet de saisir combien les quelques changements de surface ne parviennent pas à masquer une permanence de fond. Si le style de l'illustration s'est modifié, que le "mécano" est passé du métal au plastique p. 22, que les bottes



édition de 1965 p. 6

édition de 1975
p. 6



la maman de colette et de rémi

... ont remplacé les sabots de Colette p. 22, il apparaît que les textes demeurent tels quels, conservant imperturbables les mêmes présupposés socio-culturels. Si on imagine combien de choses ont changé dans la vie quotidienne de l'enfant dans cette période de dix ans : la télévision, les BD, les magnétophones à cassettes etc., on s'étonnera alors qu'un seul mot du vocabulaire ait été remplacé ; un seul mot sur les 118 pages de la méthode : "électrophone" à la place de "phonographe" p. 58 - 2e L.

Dans cet entourage figé sont présentés des personnages qui eux non plus ne subissent pas l'emprise du temps. Celui-ci est arrêté à un stade d'éternel présent, qui se renouvelle, se répète, sans transformation des individus ni du système familial :

on est, on ne devient pas. Pas de vieillissement : les grands-parents sont toujours là, au grand complet. La mort n'est pas évoquée, sinon par accident :

Mon Livre préféré p. 27 "Le pilote a été tué"

Même l'enfant qui représente la croissance personnifiée ne suscite pas d'observations sur les événements de son évolution physiologique, ni sur sa mutation psychologique pourtant importante entre 5 et 7 ans.

On a l'impression, qui plus est, que le petit personnage traverse les diverses péripéties sans glaner aucune expérience, floué par une temporalité cyclique mais non accumulative ; mis à part peut-être qu'en fin de manuel "il sait lire". Encore que ce savoir, qui est l'aboutissement de multiples scènes de jeux évoquées, ne s'inscrive pas non plus dans un devenir mais représente plutôt une illumination soudaine (voir plus loin).

Les auteurs ont beau parler de "roman enfantin" *Au jardin de la joie* préface, d'"histoire de deux enfants" *Mico* préface, de "récit de (leurs) aventures" préfaces passim, en fait le contenu des manuels ne se rapproche en rien du mouvement dramatique qui emporte les personnages dans une durée pleine, où le passé engendre le présent. Les manuels proposent une succession de saynètes évoquées au présent, au passé simple¹ ou à l'imparfait en fonction de la progression phonographique cf. *Je veux lire* p. 6 - 2e L : apparition de l'imparfait pour illustrer le graphème "ai".

L'emploi des temps passés ne relève d'aucune justification explicite d'antériorité par rapport au texte habituel au présent, puisque les conditions de famille, d'environnement, de vie sont toujours les mêmes... Si de plus on observe le fréquent recours au présent à valeur passée...

1/ L'utilisation du passé simple dans les méthodes n'est pas rare quoiqu'assez anarchique, plutôt liée au son/a/ qu'à une intention chronologique déterminée. La répartition entre les méthodes est très inégale, certaines recourant à ce temps (*René et Monette* par exemple) même en dehors des contes où il se confie normalement, d'autres se refusant à s'en servir (*La Lecture immédiate* par exemple).

Je veux lire p. 55 "Un jour maman achète un gros coq au marché"

... on conviendra qu'il soit encore moins aisé pour le jeune lecteur de s'y retrouver dans ces chassés-croisés chronologiques.

En réalité ceci importe peu aux auteurs qui juxtaposent des instants ponctuels, remplaçant la durée par une temporalité discontinue, une vague continuation totalement extérieure aux personnages. On dirait qu'ils ont voulu plaire à des enfants dont la réputation de vivre dans l'instant interdisait qu'on leur fit ressentir une quelconque profondeur temporelle... Ne voit-on pas Milène angoissée dès que la succession des saynètes s'arrête pour laisser apparaître l'écoulement du temps ? Voir dessin ci-contre.

Nico p. 6 - 2e L "Tic-tac ! tic-tac ! dit la pendule de grand-mère. Milène écoute et s'ennuie. Elle pense à sa maman, et une larme coule sur sa joue"



En résumé, dans le petit monde des méthodes, ce temps sans longueur ni épaisseur égrène l'éternité par bribes...

- ③ ASPIRATION À UN MYTHIQUE ÉTAT ORIGINEL :
 À LA SOURCE DU MONDE,
 cf. titre d'une méthode : *A la claire fontaine.*

La vie quotidienne des petits héros se cristallise autour des deux lieux mythiques par excellence : la forêt et le jardin.

- La FORÊT,

Marc, Nathalie et leurs amis
 p. 40

"La forêt occupe dans l'histoire de l'homme une place fondamentale. Dans les relations entre l'homme et la forêt, qui remontent au plus profond des âges, se mêlent l'attraction et la crainte, l'amour et la répulsion. La forêt a été le berceau de l'Homme (...) Il reste dans notre subconscient une attraction mêlée de crainte parce que milieu originel d'où a émergé notre espèce" Roland BECHMANN *Des arbres et des hommes* Paris Flammarion 1984, p. 7 et 8.

Toute une lignée de manuels choisit ainsi le milieu forestier comme milieu originel, peuplé de ses habitants imaginaires que sont les lutins : *Dans la forêt jolie, Je saurai lire vite ... et bien, Perlotin, jusqu'à Luti* en 1977. Cette attraction se confirme dans les méthodes qui situent "dans les bois" ou "à l'orée d'une forêt" le théâtre de leurs récits familiaux.



la cabane
 de magali

1. la cabane de magali se dresse à l'orée de la forêt. magali sort et ramasse un fagot. marc l'a vue.
2. il porte le fagot à la cabane. magali est si petite et le fagot si gros. magali allume le feu. oh! la jolie flamme!

Poucet préface "Il était une fois un petit garçon de votre âge. Il s'appelait Poucet. Il habitait avec son papa et sa maman au bord de la forêt. Son papa travaillait dans le bois"

p. 8 "La maison de Poucet est dans la forêt"

Titou et Catie p. 147 (Titou et Catie habitent dans un) "moulin gracieux, là-bas, tout là-bas, au fond du vallion, près du grand bois noir"

cf. *Masoco*.

En dehors de ceux-ci, il n'est pas rare que les autres manuels évoquent au moins une fois la rencontre des petits personnages avec un ou des habitant(s) attaché(s) à la forêt :

René et Monette p. 28 "Honoré est un petit homme très vieux. Il habite une hutte près de la forêt"

Mico p. 54 "Catherine habite un petit village près de la forêt"

Patou et Véronique p. 60 - 2e L "Leurs grands-parents qui habitent près de la forêt"

Marc, Nathalie et leurs amis p. 40 "La cabane de Magali se dresse à l'orée de la forêt"

Corinne, Jérôme et Frite p. 29 - 2e L "Mon ami et sa jeune soeur habitent une maison au milieu de la forêt"

A ce titre le sabotier dont *Boscher* représente p. 17 la cabane sous les arbres et surtout le bûcheron dont la raison d'être est la forêt prennent une valeur importante qui justifie leurs nombreuses apparitions : *Poucet*, *La Méthode François*, *Perlotin*, *Luti*, *La Méthode bleue* voir dessin ci-contre, etc.



Voici que le préfacier de *Marc, Nathalie et leurs amis* nous révèle une signification cachée de cette forêt : elle symbolise la perception de l'écrit par l'élève avant l'apprentissage, comme un chaos de signes à défricher :

"En fin de première année, les méthodes gestuelles sont significativement les meilleures.

Utilisées comme instrument pour défricher, pour dé-

broussailler la forêt de signes d'écriture, la main favorise la compréhension, but de la lecture".

Visiblement cette comparaison qui procède de l'analogie formelle entre les deux mots "déchiffrer" et "défricher" fonde le plus sérieusement du monde un raisonnement sur une contrepèterie. Ainsi le bûcheron figure-t-il l'enseignant "défricheur" du langage écrit comme le jardinier symbolisera l'enseignant qui fait s'épanouir les fleurs de l'enfance.

- Le JARDIN,

Les Belles Images
p. 5



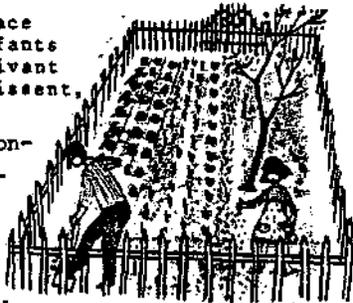
Sous les diverses formes de potager, de jardin d'agrément et de verger, le jardin constitue l'essentiel du petit monde extérieur à la maison, pour une série de manuels dont l'archétype est :

Au jardin de la joie préface
"Les personnages, deux enfants
et des bêtes familières vivent
dans un jardin, où ils agissent,
chantent et dansent"

Parents, enfants sont décrits à longueur de pages vaquant à des occupations de jardinage¹.

Le carré de salades (*Rémi et Colette*), le parterre de bégonias (*Je veux lire*),

papa bêche et nina sème



^{1/} Exemples : *La Méthode bleue* (voir dessin ci-dessus), *Mico, Toujours ensemble, Je veux lire, Patou et Véronique, Rémi et Colette, Caroline et Bruno, Bonjour, Aline et René, Avec Nicole, Bernard et Pipo, Véronique et Nicolas, Marc, Nathalie et leurs amis* etc.

la pelouse (*Patou et Véronique*), les pommiers en fleurs (*Nicole et Victor, Le Livre que j'aime*) : tous ces accessoires se répètent et se gonflent au point d'accaparer quasi totalement l'existence familiale et de la transformer en une touchante autarcie édénique.

Ne nous y trompons pas ; que ce soit la forêt décrite comme sombre et mystérieuse ou que ce soit le jardin invariablement entouré d'un haut mur et fermé par un lourd portail métallique, leur description appuyée n'a pas seulement pour fonction secondaire de camper un décor aux activités ludiques des petits personnages. Forêt et jardin ont bien plutôt pour rôle de retremper les enfants-lecteurs dans un monde originel, coupé le plus possible de la "civilisation".

Perlotin préface "Evoquer les charmes de la vie forestière tout en maintenant un lien nécessaire avec le monde civilisé"

Titou et Catie p. 147 "C'est là-bas, tout là-bas, loin de la ville, que vivent Titou et Catie, vos petits amis" (soulignés par nous)

Cette forêt loin du "monde civilisé", que ne renierait pas ROUSSEAU, ce jardin que l'on cultive à l'écart du monde tel *Candide* de VOLTAIRE, invitent les élèves à se replonger aux sources de l'humanité : le paradis terrestre.

a) La cohabitation avec les animaux.

Le Livre que j'aime p. 21 -
2e L "Ah ! qu'on est heureux, le jeudi au grand air, sous les pommiers en fleurs, au milieu des herbes et des bêtes"

Au delà des fréquents animaux de compagnie (chien, chat, canari, poisson rouge, perroquet) des bêtes de la ferme à la présence persistante (coq, canard, Chat, chat, chats âne...), les méthodes rêvent souvent d'une cohabitation idyllique avec des animaux "humanisés".





Boscher p. 13

La Colline enchantée, *Gridi lapin des bois*, *Caroline et Bruno*, *Chat, chat, chats* etc. donnent ainsi une vision anthropomorphique de bêtes constituant des familles, habillées, vivant à parité avec les enfants : réminiscence du temps biblique où hommes et animaux utilisaient le même langage ?

b) *Le pays de Cocagne.*



Avec *Nicole*, *Bernard* et *Pipo* p. 51.

En plus des tâches agraires de la ruralité apparemment éternelle, l'insistance sur les cueillettes de toutes sortes en campagne et en forêt (myrtilles, framboises, champignons etc.) renvoient à l'économie de cueillette qui caractérisait une lointaine préhistoire. L'abondance des dons en nature dans le village africain de *Nacoco*, comme dans la maison de *Clair Matin*, qui surenchérit encore sur la profusion de la nourriture proposée aux enfants, fait penser au mythe du pays de Cocagne.

Macoco p. 70 "Tu admirerais les montagnes d'ananas, de mangues, de bananes"

Belin p. 119 - 2e L "Le cacao fume dans les tasses, les tartines se pressent dans la corbeille"

Quatre méthodes dépeignent explicitement ce pays de Cocagne :

En riant d'après FENELON p. 83 - 3e L

"Nous aperçûmes de loin une île de sucre avec des montagnes de compote, des rochers de sucre candi et de caramel (...) Il y avait aussi (...) de grands arbres d'où tombaient des gaufres, que le vent emportait dans la bouche des voyageurs si peu qu'elle fût ouverte"

Ainsi que *Belin*, *Bonjour* et *Perlotin*¹.

c) Le monde des plaisirs.

cf. *En riant* p. 83 - 3e L "l'île aux plaisirs"

Les Balles Images préface "Trois petits enfants animent (cette méthode) : ils y vivent, y jouent, y expriment leurs sentiments pleins de fraîcheur, rient et font rire" (...)

René et Monette p. 67 "Tout notre petit monde est dans la joie : on court, on saute, on rit, on chante"

En riant p. 79 - 3e L

Macoco p. 26 "On se régale, on rit, on crie, on boit, on mange"

Clair Matin p. 41 "On se régale, on saute, on danse, on rit"



1/ Autres exemples :

Belin p. 128 - 2e L "Au pays des rêves !

Comme Véronique aimerait vivre dans ce pays. Elle y achèterait des robes magnifiques, sans payer, bien sûr !

Les paysans ne se fatigueraient pas : les légumes pousseraient tout seuls !"

Bonjour p. 60 "C'est le plus gai palais du monde !...

Les murs sont faits de nougat... ah ! ah ! ah !

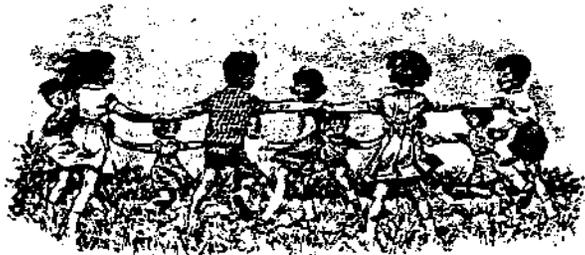
Le ruisseau déborde de café au lait... vrai ! vrai ! vrai !

La tour est pavée de bonbons... bon ! bon ! bon !

La tour est un éclair au café... hé ! hé ! hé !"(...)

Perlotin p. 61 "Il monte le long des troncs et trouve sous les feuilles des bonbons, des macarons et des pralines. Voici une rivière qui coule doucement au soleil. Perlotin s'approche de la rive et boit... du sirop de banane !"

Bonjour p. 62



Au jardin de la joie p. 43 "Rions, sautons, chantons, dansons"

Dans la forêt jolie p. 57



Dancez, les petites filles,
Toutes en rond.
En vous voyant si gentilles,
Les bois s'iront.



Je lis, tu lis
p. 82

Dancez, les petites belles,
Toutes en rond.
Les oiseaux avec leurs ailes
Applaudiront.

[V. Hugo (L'art d'être grand-père).]

Je saurai lire vite... et bien p. 69
 "Sautez, dansez, riez, petits enfants"

Je veux lire p. 35 - 2e L
 "Ils courent, ils chantent, ils sautent, ils dansent et se roulent sur le gazon"

Benoit p. 100 - 2e L
 "Tous les enfants sautent, crient, dansent. Ils sont fous de joie"



Méthode François p. 17 - 2e L
 dessin ci-contre.

Am-étram-gram couverture.

En contraste avec la valorisation dans les préceptes et dans certaines scènes édifiantes, la complaisance des petits personnages dans les amusements de toutes sortes, de page en page finit par créer une contre-morale épicuriste pour enfants enivrés de leurs pirouettes,

complètement déconnectés des réalités, voir *La Méthode bleue* p. 33 dessin ci-dessous.

Cette tendance se continuera au delà de 1980 (voir chapitre VII/1 (2) b). Mais *Je saurai lire vite... et bien* dévoile sous cette morale hédoniste la tristesse de la condition humaine :

La ronde

1. Léontine appelle Madelon :
 « Allons sur la colline;
 Nous danserons une ronde
 sous le chêne. »
2. Léontine danse, elle bondit;
 son jupon vole.
 Léontine continue la valse
 et pirouette sur le talon.



"Profitez de votre bon temps, ce n'est pas pour long-temps" p. 83

Pour parfaire leur quête d'un monde originel les auteurs vont rechercher le "bon sauvage", heureux, vivant, dansant, en harmonie avec la Nature. Avec ses textes reliant incessamment habitat dans la nature et bonheur, le voyage de Macoco autour du monde peut être compris aussi comme cette fébrile recherche :

. l'esquimau :

p. 40 "Il vit dans une maison cachée sous la glace (...) il rit souvent"

. l'indien d'Amazonie

p. 78 "Nous avons atterri, hier, près d'un village d'indiens, en Amazonie et, immédiatement, jeunes et vieux, confiants entourent notre avion.

Je suis, maintenant, l'ami d'un souriant petit indien"

p. 80 " La vie au village indien est pleine de douceur"

Autres exemples :

Je lis, tu lis p. 67, 68

Justement, la fenêtre est ouverte. Lise s'envole. La voilà dans le ciel bleu. Lise vole haut, encore plus haut. Comme la terre est drôle! On voit les maisons toutes petites. Les champs jaunes et les forêts vertes sont comme de petits mouchoirs de couleur.



Où! Il fait très chaud, maintenant! Où est Lise? En Afrique? Oui. Elle regarde. Deux fillettes sont assises devant une case, près d'un palmier. Elles mangent des bananes. Lise se pose une minute sur le toit de paille, puis elle repart. Elle va vite, vite.

Bref!... Il fait froid, maintenant. Lise est au pôle Nord, chez les



Esquimaux. Ici les enfants habitent dans une maison de neige et de glace. Ils portent des vêtements et des bonnets de fourrure et ils mangent du pboque. Leurs traîneaux sont tirés par des chiens.

Le voyage de Lise continue. Là voilà en Asie. Deux petites filles et un petit garçon sont dans leur maison de bois et de papier. Ils mangent du riz avec des baguettes.

Ils boivent du thé dans de jolies petites tasses.



Lise vole maintenant au-dessus de l'Amérique. Ici deux petits Indiens jouent avec des arcs et des flèches.



Une petite fille tient une poupée ou un bébé. Lise est très intéressée. Elle veut descendre pour mieux voir.



Elle tombe, elle tombe... Lise pousse un cri. Elle se réveille. Elle est assise dans son lit. Elle est en Europe. Son beau rêve est fini.



. Les Sioux du Far-west : *Schneider* p. 113, Wapat le petit indien *Crocus* leçon 15 - 3e L.

. Les Noirs : le pygmée *Crocus* leçon 7 - 3e L; le noir et sa hutte *René et Monette* p. 28 ; à la chasse *Pigeon vole* p. 27 ; "Macoto le petit nègre de la tribu" *Am-stram-gram* p. 30, *Pigeon vole* p. 38 ; "Amadou" *Au fil des mots* p. 8 - 3e L ;

Le Livre que j'aime p. 50 "J'aime l'Afrique et l'Amérique, les nègres et les peaux-rouges"

. Les Lapons : *Toujours ensemble* p. 45 ; *Le Petit Monde des animaux* p. 18 ; *Crocus* leçon 5 - 3e L ;

. Les Esquimaux : *Je lis, tu lis* p. 67 ; *Au fil des mots* p. 18
3e L.

. Les Hindous : Pigeon vola. p. 66.

Lecture en fête, sans doute en mémoire des méthodes classiques, célèbre encore en 1983 cette fascination pour l'Eden sur terre. Mais trente ans après *Au jardin de la joie*, dix-sept ans après "le petit jardin (de Gilberte) près du bouquet d'acacias" *Je veux lire* p. 49, ce jardin paradisiaque est présenté comme interdit et désert ! Plus aucun petit personnage n'y court, n'y danse. Seul le souvenir d'un passé glorieux semble encore le hanter. Sic transit opera mundi...

p. 70 - 2e L

Le jardin interdit

Au bout de la rue de Dominique, il y a une maison, entourée d'un grand jardin. La maison est toujours fermée. Le jardin attire Dominique, mais un mur très haut le cache.

Aujourd'hui, il fait très beau. Le printemps est arrivé.
En haut du mur, une rose dépasse.
Dominique voudrait bien la cueillir !
Elle met un pied dans un trou, entre les pierres du mur.
Elle s'accroche à une racine et, finalement,
elle arrive en haut. Quel jardin extraordinaire !



Dominique voit d'abord une grande pelouse verte, entourée d'arbres immenses.
Les allées sont pleines d'herbes folles.
Les rosiers grimpent le long du mur.
Dans la pelouse, des centaines de pâquerettes et de fleurs sauvages poussent librement.
Personne, ici, ne vient déranger les oiseaux.
Ils ont fait tranquillement leurs nids dans les arbres.
Et ils chantent la joie du printemps.
Dominique reste un long moment à les écouter.
Puis, elle allonge un peu le bras et elle cueille la rose.

« Je connais un jardin merveilleux », dit-elle à son maman, en lui offrant la fleur.



④ LE PARCOURS INITIATIQUE.

cf. Ségolène LE MEN op. cit. p. 12 "Dans une civilisation régie par l'écrit, l'abécédaire répond à une fonction initiatique"

Je saurai lire vite... et bien avant-propos "J'ai toujours pensé (...) qu'un enfant qui vient pour la première fois à l'école, tout désespéré, le coeur gros d'avoir quitté les siens, ne devrait pas être mis d'emblée devant les difficultés de la lecture.

*Il faut l'appivoiser, lui donner confiance (...)
Il faut donc amuser l'enfant, tout en lui apprenant à lire (...) Durant cet apprentissage facile et joyeux, l'enfant aura le temps de se familiariser avec son école, il sera confiant et pourra aborder alors les réelles difficultés de la lecture"*

Nous abordons maintenant plus précisément le pourquoi de ce microcosme édénique : il s'agit de créer un climat de "confiance" non seulement pour l'amusement (nous l'avons évoqué page 481) mais par une *sécurisation* la plus complète possible.

Tinou et Nanou préface "Tinou et Nanou (...) vivent dans un milieu sécurisant"

L'obsession du "nid" s'inscrit dans cette logique constante :

Schneider p. 36



Jean est dans son lit.
Il rêve qu'il a des ailes,
Qu'il habite un petit nid.
Comme il est heureux!
Comme il rit!

Les auteurs s'ingénient donc à restreindre le monde et à engommer les salissures afin de ne pas troubler les jeunes esprits, ni de les détourner de l'objectif : parcourir sans fléchir la progression de l'apprentissage.

"Etant donné que le déchiffrement est le but essentiel de ces textes, on veille soigneusement à éviter de ré-

veiller chez l'enfant des pensées et des sentiments pénibles qui pourraient le distraire" Bruno BETTELHEIM, Karen ZELAN op. cit. p. 98.

- Un univers "familier" à l'enfant (*Mico* préface, *A la claire fontaine* préface, etc.) "sans dépaysement" (*Le Livre que j'aime* préface).

Je lis, tu lis préface "C'est donc sciemment que les enfants ont été laissés dans leur univers"

Un univers restreint : un "petit monde" (*Luc et Caroline*) hors du monde :

Titou et Catie p. 147 "La neige isole le moulin. Il est perdu, si petit, au fond du vallon, en hiver"

- Un univers ouaté, aseptisé, débarrassé des vicissitudes de la vie. Les auteurs procèdent ainsi à une élimination systématique de toutes les aspérités de l'existence pour ne conserver que les sujets, les pensées et les sentiments agréables.

Mico préface "Et (ils) vivront d'autres jours heureux"

a) *Le dur labeur des hommes* est décrit maintes fois mais on en escamote les motifs sociaux. On vante l'utilité sociale des métiers mais on ne la fait pas comprendre. Occupations professionnelles, lieux de travail, rapports sociaux sont soigneusement occultés. La mère, restant toujours au foyer, n'a donc pas besoin de travailler, au sens matériel du mot. C'est déjà une prise de position sur l'aisance financière de la famille. Quant au père, sa profession reste indéterminée, sauf "jardinier" dans *Au jardin de la joie* qui constitue un pseudo-métier puisqu'il a pour vocation de s'inscrire dans le microcosme ! Sauf aussi le papa de Milène dans *Mico*, lequel est présenté comme "ouvrier" mais que le lecteur ne découvrira que dans ses occupations horticoles du week-end, à l'exclusion de tout regard sur ses activités d'O.S. ou d'O.P. L'univers industriel est d'ailleurs banni des pages de manuels.

René d'*Au long des jours* dit avoir visité une usine (cf. *Toujours ensemble* p. 69) mais les auteurs évitent de nous la

montrer (p. 42 - 2e L).

La description des quais d'une grande ville dans *Toujours ensemble* glisse rapidement sur l'évocation industrielle pour renvoyer encore et toujours à l'animal, au rural, au bucolique :

p. 70 "On voit passer le long des quais de grandes barques qui vont par quatre (...) Elles transportent des barriques, du sable, du coke et des briques.

Souvent un petit roquet regarde filer les quais, les kiosques et les boutiques où l'on voit des coqs, des poules et des graines en paquets qui feront plus tard de jolis bouquets"

Quand l'enfant sort du jardin, il ne rencontre que des petits métiers issus du passé : le sabotier, le peintre, le maçon, le boulanger... tous ont l'image rassurante du petit commerce, de l'artisanat. Rien ne laisse deviner que déjà en 1965 les poulets sont élevés de manière industrielle, que le pain sort souvent d'usines à pain, que le maçon est presque toujours portugais ou maghrébin, que le commerce est devenu anonyme...

Bons sentiments et beaux principes dissimulent non seulement les questions sociales mais la réalité actuelle de la société. Ainsi par exemple la condition humaine est-elle présentée sans rapport avec l'argent. Par le travail l'homme semble davantage acquérir des qualités morales que gagner sa vie. Le superbe tracteur neuf de l'oncle Jean-Paul dans *Aline et René* est vécu uniquement comme symbole de progrès technologique, sans la moindre conscience d'un engagement dans l'engrenage du rendement-modernisation-endettement, taisant comme sujet tabou les traites mensuelles à payer désormais :

"Un beau matin, Jean-Paul a vendu ses chevaux, ses boeufs et il a acheté un beau tracteur bleu, tout neuf. Maintenant en un seul jour, Jean-Paul peut labourer ses deux plus grands champs. Il fait cela tout seul, avec son tracteur. Jean-Paul est heureux" p. 31 - 2e L.

b) *Une vie familiale quiète.*

La famille, quelquefois élargie par la cohabitation avec les grands-parents, vit toujours en bonne entente. *Tinou et Nanou* pousse l'harmonie jusqu'à présenter la cérémonie du shampoing à l'unisson p. 21 :



maman lave la tête de nanou.
mémé lave la tête de pépé.

Aucun problème matériel ni aucune querelle ne viennent troubler le bel équilibre de la maison. Les auteurs relatent les événements heureux que sont Noël, l'achat d'une voiture, la cuisson d'un rôti, préservant les petits personnages des soucis de fin de mois, de l'angoisse due à la maladie des adultes, du vieillissement, de la mort.

Cette paix idyllique dans un microcosme peuplé d'animaux et d'humains dont la qualité essentielle est la gentillesse, s'inscrit dans la logique rousseauiste : elle démontre sans mot dire que pour trouver le bonheur, une harmonie entre les êtres, il faut se réfugier derrière de hauts murs, loin de la société source de malheurs. Elle démontre que, si l'on veut enraciner chez l'enfant des qualités morales solides, il s'agit d'éliminer autour de lui le mal sous toutes ses formes, cf. *L'Emile*.

Ainsi dans cet univers sans heurt ni violence, les personnages se montrent-ils impitoyables pour tout élément qui risque de la compromettre. Il n'y a pas là de contradiction car derrière l'angélisme des petits héros c'est l'archange St Michel

qui terrasse le dragon, c'est la Vierge qui foule de ses pieds le serpent. Les animaux symboles de souillure sont massacrés par les enfants des manuels avec un courage et une ardeur que nous ne leur connaissions pas habituellement.

On tue le rat : *En riant* p. 14 et 33 ; *Mon Livre préféré* p. 29 ; *Daniel et Valérie* p. 29.

On tue la vipère : *Boscher* p. 28 ; *Le Petit Monde des animaux* p. 17 ; *La Lecture immédiate* p. 25 ; *Cadichon* p. 25 ; *Pigeon vole* p. 61 ; *Le Livre unique des petits* p. 22 ; *Rémi et Colette* p. 51 ; *Poucet* p. 43.

La Colline enchantée préface "Ils vivent innocents et sages"

Le microcosme paradisiaque a été composé comme un état d'innocence où la pureté règne dans les âmes aussi bien que dans les corps. A la préoccupation perpétuelle de ne pas se salir correspond la crainte de ne pas souiller le jeune esprit.

Et, comme le petit personnage, il importe que l'enfant de CP reste sans tache pendant son parcours.

Clair Matin p. 96 - 2^e L

"Chers petits amis,
vous êtes partis au clair matin,
vous avez suivi gaiement Simone et René.
A chacun de vos pas, la lumière a grandi.
Nos gentils compagnons vous ont appris à lire.
Continuez votre marche joyeuse" (...)

Cf. les titres des méthodes : *Joyeux Départ*, *A petits pas joyeux*, *Pas à pas*.

Mon Premier Livre de français p. 20 "J'apporte la lumière, j'allume la lumière"

Ce parcours initiatique à l'écart du monde, dans le jardin d'Eden doit permettre l'illumination : "je sais lire" (cf. la référence à la lumière dans *Clair Matin* préface).

Le serpent de la Bible avait révélé à Adam et Eve le mal...

Nicole et Victor p. 91





Pigeon vole p. 21



Nounourse et ses amis
p. 49

... celui des méthodes transmet à l'écolier,
le Bien suprême, la gnose sacrée : le Savoir-Lire.

C'est dans une atmosphère curieuse que s'opère cette
révélation, à la fois subite et magique.

La préface de *Dans la forêt jolie* décrit parfaitement
l'état second dans lequel il faut mettre l'élève pour cette
découverte cabalistique :

(...) "aborder la lecture en se laissant *griser*[†] par
un charmant récit.
(...) *initier* l'enfant à l'immense *suggestion*[†] des
mots.
(...) Et peu à peu ... le *miracle*[†] s'opère !
Presque spontanément, une par une, les lourdes *énig-*
mes du langage écrit se *résolvent*[†] (...)
De *découverte en découverte*, ces fragments de mots
révèlent aux enfants la *valeur intime* de l'allian-
ce des lettres" (...)

([†]) Nous avons souligné le vocabulaire ressortissant à la ma-
gie, voire à l'alchimie ("alliance"), tant cette idée imprè-
gne les méthodes qu'il s'agit de captiver l'enfant...

Perlotin "milieu mystérieux et captivant"

... par un philtre d'évocations diverses (jeux, animaux etc.)
et aussi par une opération magique : cf. le titre d'une mé-
thode *Am-stram-gram*.

La Colline enchantée préface "Tous se sont ingénies
à rendre lisible pour vous ce grimoire" (...)
Par la grâce de la famille Lapinet et de ses auteurs,
vous pourrez écrire à Noël"

Marc, Nathalie et leurs amis préface "Une certaine in-

crédulité fait place à l'enchantement (...) tous les enfants lisent"

Je lis, tu lis préface "Les enfants donnent (...) ainsi l'illusion que"(...)

Bruno BETTELHEIM et Karen ZELAN (op. cit. p. 116 parlent d'"effet hypnotique"

Biron p. 27 "une capsule de pavot"

L'enfant sous l'effet de l'"enchantement" va soudain découvrir, ô "miracle", qu'il arrive à déchiffrer comme le petit personnage des manuels qui brusquement en milieu de méthode crie à ses parents : "je sais lire";

René et Monette p. 98, 99 "Drelin... Drelin... qui donc est si impatient de rentrer ? C'est René qui revient de l'école. Il ne tient pas en place. Qu'a-t-il donc ? Serait-il malade ? Enfin, la porte s'ouvre et aussitôt, sans même dire bonjour, il s'écrie : petite mère, je sais lire couramment. C'est vrai, tu sais, ma maîtresse me l'a dit"

(...)
"Papa regarde René avec joie, une larme mouille ses yeux : son fils sait lire !" (...)

Tout ce mystère religieux dans le parcours initiatique frappe encore en 1983 Yvonne CHENOUF et Guy FAUCON :

"Mais de ses objectifs, on ne parle jamais. Avec gravité, on oriente un parcours sans mot dire. Lire, c'est sérieux - presque cérémonieux" op. cit. p. 36.

Dans *Macoco* la révélation divine s'accomplit par un envoyé du ciel...

p. 22 "Sans bruit, un avion passe, (...) il tourne, il se pose à côté de la case de Sambo. Emile, le pilote, en sort..."

... un Messie ...

p. 80 "Emile a dit : ma mission est finie"

... qui tel Jésus Christ retourne dans les cieux (Ascension)...

p. 93 "Emile va, de nouveau s'envoler, mais cette fois Macoco ne le suivra pas"

... après avoir transformé le petit des hommes en lui révélant sa vocation :

1/ Exemples : *En riant* p. 33 - 2e L ; *En regardant Les images* p. 20 ; *Bonjour* p. 87 ; *Au fil des mots* p. 20.

p. 93 "Grandir et devenir un homme, ici, dans la case de son enfance au milieu de ceux qui l'aiment"

Et apôtre illuminé par le *don de la langue* (Pentecôte) -
ici le lire/écrire - Macoco pourra réciter la geste de son dieu :

"Il racontera aux autres petits enfants les merveilleuses vues avec son grand ami le pilote, lorsqu'ils firont tous deux ce beau voyage"

cf: *Daniel et Valérie* p. 63 - 2e L "Quelle joie ! Notre livre de lecture est terminé, s'écrit Daniel. Je pourrai lire tout seul les belles histoires qui sont cachées dans les livres (...) Valérie est triste. Elle est encore trop jeune pour lire seule mais Daniel n'est pas égoïste.

- Rassure-toi, petite sœur, chaque soir en rentrant de l'école, je te lirai une belle histoire"

A l'issue du parcours initiatique l'enfant peut quitter la mythique forêt de l'indifférenciation générale, le jardin des merveilles où s'est produit le miracle : il détient désormais le secret du Graal (la langue écrite) qui va lui ouvrir les pages des "vrais" livres et les portes du monde.

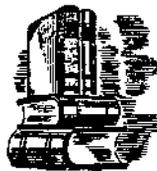
Nicole et Victor p. 83

Nous

con nais sons, main te nant, tou tes les
let tres de l'al pha bêta, et, pro chai ne ment,
nous sau rons lire dans de gros livres.

= Après l'acquisition des mécanismes les enfants peuvent aborder les écrits authentiques.

Nous li rons, tout seuls,
les con tes, les his toi res :
le Pe tit Cha pe ron rou ge,
le Pe tit Pou cet ou
les Trois Pe tits Co chons.



= Après le parcours fléché et guidé, les enfants peuvent s'égailler dans les sentiers.

Nous com pren drons mieux com bien
nous som mes heu reux, à la mai son,
a vec Pa pa et Ma man, et, à l'é co le,
a vec nos mai tres et nos ca ma ra des.

= Ce sera là sortie de l'enfance protégée et la découverte du mal !

Nous li rons la vie d'au tres en fans que
Ni co le et Vic tor. Nous vou drons les
a voir tous pour a mis.

= Découverte de la société.

Nous étu die rons aus si tous les beaux pays
de la Fran ce et du monde.

= Découverte du monde.

Détenant le pouvoir de la langue écrite, l'enfant est à même de quitter son hic et nunc ; de se détacher de son éternel présent, de s'échapper du "jardin merveilleux". Les dernières pages des manuels expriment cette émouvante découverte de la dimension temporelle et de la dimension spatiale. Par la maîtrise de l'écrit, il émerge enfin de son syncrétisme.

- Ouverture à l'espace ; l'ultime feuillet présente le départ en voyage des petits personnages, qui quittent leur milieu "familier"¹.

A la fin de *Je veux lire*, c'est par le truchement de leur appareil photographique que Gilbert et Georges courent embrasser le monde et "ses paysages tout vibrants de lumière" p. 78 - 2e L. cf. *Avec Nicole, Bernard et Pipó* p. 57.

- Ouverture à l'épaisseur du temps :

Nicole et Victor p. 91
(retour sur le passé)
"Bon petit livre, où j'ai appris à lire, je vais te quitter. Joli petit livre, avec toi j'ai vu grandir Nicole et Victor"

1/ Exemples : *Boscher* p. 72 ; *René et Maria* p. 72 - 2e L ; *René et Monette* p. 127 ; *Le Petit Monde des animaux* p. 45 - 2e L ; *Clair Matin* p. 96 - 2e L ; *Nounours et ses amis* p. 94 ; *Toujours ensemble* p. 34 ; *Nico* p. 70 ; *Chat, chat, chats* p. 55 - 2e L ; *Véronique et Nicolas* p. 87 ; *Tinou et Nanou* p. 76 - 2e L ; *Au fil des mots* p. 44 - 3e L.

(regard vers l'avenir)
 "Que vont-ils devenir ? (...)
 Maintenant, je vais recevoir un autre livre, plus
 gros, plus difficile peut-être" (...)

C'est surtout la profondeur du temps passé que les méthodes désirent faire sentir à l'enfant qui termine son parcours, grâce aux chants et aux contes "du bon vieux temps" (*La Méthode rose* p. 40 - 2e L) massés en fin de dernier livret¹. Comme *Daniel et Valérie* p. 62 - 2e L, *Titou et Cécile* se contentent d'évoquer avec émotion

p. 148 (derniers mots de la dernière page)
 "ces histoires du temps passé, ces histoires d'autrefois qui font rêver et frissonner. A la lueur dansante des flammes, un soir d'hiver, il est doux d'écouter : il était une fois"

Combien le regard timide et angoissé vers l'avenir contraste avec la complaisance dans le passé :

La Colline enchantée préface "ce monde des merveilles où vous vous complaissez"

1/ Exemples : *Boscher* ; *Mon Livre préféré* ; *En riant* ; *Bouquet doré* ; *Au jardin de la joie* ; *La Méthode rose* ; *A petits pas joyeux* ; *A la claire fontaine* ; *Mico* ; *Je lis, tu lis* ; *Véronique et Nicolas* ; *Tinou et Hanou*.



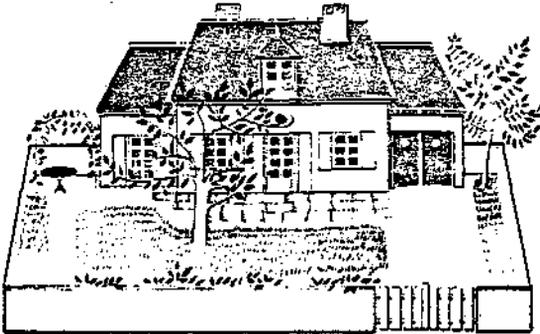
Mes Premiers Contes couverture p. 4

VII 2 L'ENFERMEMENT de l'ENFANT.

En riant p. 35 - 3e L
 "Dans le logis bien fermé,
 Il semble que l'on soit plus chaude-
 ment aimé
 Et qu'il fasse encore meilleur vivre"
Biron p. 9 "le local. le bocal"



René et Monette
 p. 113



Véronique et Nicolas
 p. 3

véronique et nicolas habitent cette maison.

Ce haut mur et ce lourd portail qui ferment le jardin symbolisent l'hermétisme du microcosme. A travers les années le même tableau est offert à l'imagination des élèves de CP : la petite patrie, la propriété close où dans la douceur de la vie familiale peut s'accomplir, mérité par l'application scolaire, le bonheur de l'amusement. La sagesse des manuels rencontre la sagesse de la tradition : la petite propriété récuse l'aventure et les émotions fortes, endort la vie dans la répétition heureuse, au fil des jours, des travaux et des petits jeux, "le train-train ordinaire de la vie" *Maro, Nathalie et leurs amis* préface.

Je veux lire p. 38 - 2e L "Tous assis, autour de la table, ils parlent des tâches de la semaine, de leurs joies et de leurs peines"

Mais à force de tourner rond, l'existence des petits personnages finit par tourner en rond et le rétrécissement guette la morale édénique.

- Le logis devient un cocon où le dynamisme du petit héros disparaît dans les pantoufles car le petit bonheur bien confortable du troisième âge se transfère douillettement sur lui.



Bonjour p. 63

heureux, les enfants regardent le feu de bois

En riant p. 35 - 3e L "J'aime les soirs d'hiver chez nous, la bouillote qui chante, tandis que la bise méchante frappe à la porte à grands coups. Dehors, il fait très froid et tout est blanc de givre"

Je veux lire p. 62 "Dehors, c'est la nuit, le gel, l'hiver, tandis que le pot d'émail chante sur le feu. Comme on se sent heureux"

Am-stram-gram p. 31 "rêvent de pantoufles sèches"²

1/ Autres exemples :

Macoco p. 18 (la journée de Macoco) "Macoco va à l'école, joue avec Gobi ou dort sur sa natte. Il fait chaud. On est bien"

La Méthode rose p. 15 - 2e L "La soupe aux choux bout dans la marmite (...) Il fait chaud, il fait bon"

Bouquet doré p. 63 - 2e L "François, Vincent, Solange, petits amis, venez vite. Il vente, il fait froid dehors, entrez, il fait chaud ici"

Luc et Caroline p. 55 "Papa a allumé du feu dans la cheminée. Les flammes ronflent, les bûches sifflent. Comme il fait bon !"

cf. *Belin* p. 100 - 2e L ; *Tinou et Nanou* p. 74 ; *Rémi et Colette* p. 37 - 2e L ; *Caroline et Bruno* p. 47.

La maison comme le giron de la mère sert de trop facile refuge à des enfants fragilisés par leur horizon borné qui éprouvent la peur d'être happés par la béance, par le gouffre dès que "le vent méchant" se met à souffler.

Luc et Caroline p. 54 "Tout au bout du pré, se trouve une grotte avec un grand trou (...) Luc et Caroline ne s'approchent jamais"



Les Belles Images
p. 52

Au fil des mots p. 4 - 3e L "Le vent souffle en tempête (...) Maman, j'ai peur, dit Béatrice. Il ne faut pas, répond maman. La maison est solide, tu es à l'abri. Bientôt la tempête va s'arrêter ! Béatrice est rassurée, elle ne tremble plus"

- On apprend à se méfier de ceux qui sont étrangers au petit monde. Dans le microcosme barricadé pointent des accents de xénophobie.

Au jardin de la joie p. 25 - 2e L
"Oua ! oua ! gare aux vauriens qui rōdent et aux bohémien ! (...)
Oua ! oua ! si j'aboie si bien et si fort, c'est que

1/ Autres exemples :

Bouquet doré p. 51 - 2e L "C'est un vent dur et tapageur, un vent qui hurle, casse, arrache. Oh ! le méchant vent !"

Toujours ensemble p. 52 "A l'abri du vent méchant"

Le Livre que j'aime p. 49 : la pluie fait pleurer Jacqueline.

Bouquet doré p. 87 - 2e L "Ils sont contents, ils n'ont pas peur du grand noir au dehors, leur logis leur semble si doux, si bien à eux. Ils sont donc heureux"

Schneider p. 75 "Quel vilain temps ! Comme le vent souffle ! Dans son lit, Monique écoute le vent. Elle se tourne, se retourne, allume, éteint" (...)

cf. *Nico* p. 22 - 2e L ; *Benoit* p. 65 - 2e L.

ce jardin c'est le mien"¹

Les Belles Images p. 95

Un bon gardien.

— Pipo est un brave chien. Rien ne lui échappe. Une bohémienne s'approche-t-elle, avec son panier de dentelles ? Vite, il aboie jusqu'à ce que maman vienne.

— La nuit, si quelque vaurien vient rôder le long de la clôture, Pipo grogne. Il a l'air de dire : « Ce jardin, c'est le mien, et non le tien ! »

— Il grogne si bien que papa se lève. « Tiens ! dit-il, qu'a donc le chien ? » Il ouvre les persiennes... Le rôdeur s'en va...

— « Ne reviens plus, grogne encore Pipo, sinon tu t'en souviendrais !... »



1/ Autres exemples :

Les Belles Images p. 95 "Pipo est un brave chien. Rien ne lui échappe. Une bohémienne s'approche-t-elle, avec son panier de dentelles ? Vite, il aboie jusqu'à ce que maman vienne.

La nuit, si quelque vaurien vient rôder le long de la clôture, Pipo grogne. Il a l'air de dire : ce jardin, c'est le mien et non le tien !"

Patou et Véronique p. 37 - 2e L "Le chien de Patou, Miki, est un bon gardien. Il jappe devant les bohémiens"

cf. *A la claire fontaine* p. 63 ; *Je saurai lire vite... et bien* p. 44 ; *Véronique et Nicolas* p. 76.

① PLAIDOYERS POUR L'OUVERTURE DU MICROCOSME,
Biron p. 26 "Il n'y a pas de rose sans épine"

L'historique de ces cinquante années montre, si l'on veut schématiser, *la cohabitation* dans les méthodes

- d'un courant d'essence traditionaliste qui ira peu à peu en mourant mais qui se maintient encore jusqu'au seuil de 1980 (voir chapitre VI/1 ① et ②) :

dresser l'enfant pour le rendre vertueux, sociable et cultivé ;

- d'un courant d'essence moderniste qui va poindre vers 1930 pour s'afficher de manière de plus en plus ostensible dans les préfaces (voir chapitre VII/1 page 479) :

masquer ou éliminer au maximum les contraintes éducatives, sous prétexte qu'elles entraveront le développement naturel de l'enfant : l'épanouissement.

Il est remarquable que ces deux courants nettement opposés se rejoignent sur ce point essentiel qu'il faille tenir l'enfant à l'écart des "mauvaises influences". Or l'honnête homme de 1986 ne peut plus se dispenser de remettre en cause les postulats qui fondent ce consensus.

a) *Est-il encore possible en 1986 de dissimuler à l'enfant toutes les tristes réalités de notre monde ?*

Depuis les années 60 et l'entrée massive de la télévision¹

1/ Cf. Neil POSTMAN *Il n'y a plus d'enfance* Paris INSEP éditions collection "voir autrement" 1984; notamment :

"La télévision érode la frontière entre l'enfance et l'âge adulte"

(...) "La télévision rend tout-à-fait inutile la distinction entre l'enfant et l'adulte car il est dans sa nature d'homogénéiser les mentalités"

dans l'emploi du temps quotidien des enfants, ceux-ci sont confrontés sans filtrage pédagogique à une actualité multiple qui peut être agressive. Le soin n'est plus laissé comme autrefois à l'instituteur de lever progressivement et pudiquement le voile sur les violences et les horreurs de notre monde. Elles sont livrées à domicile entre "Colargol" et "Bonne nuit les petits". La solution éducative ne consiste donc plus à taire la douleur et la mort car l'enfant qui subit l'information, qui ressent affectivement la signification des comportements, en a une conscience, certes floue, mais une conscience quand même, tellement plus angoissante qu'en raison du silence de l'adulte il manque de repères pour savoir si ce qu'il ressent n'a rien d'anormal¹.

Il n'est plus question aujourd'hui d'envisager de voir l'attitude éducative de l'adulte reposer sur l'idée que l'enfant (non seulement doit, mais même) puisse évoluer dans un monde à part, avec son univers propre, hermétique à l'atmosphère extérieure, et qu'il ait pu passer à côté des événements, de l'angoisse, des larmes et de la tristesse des adultes... sans les percevoir. Or rien n'est plus perturbant que le mensonge, l'omission, le silence dissimulateur. Percevant d'inconscient à inconscient la gêne parentale, l'enfant fantasme des situations plus angoissantes que la réalité.

De surcroît, comme le soulignent Bruno BETTELHEIM et Karen ZELAN (op. cit. p. 216), les enfants savent aussi s'intéresser aux "thèmes sérieux". Au lieu des textes sur les jeux de cache-cache ou de dinette, au lieu des histoires d'animaux, pourquoi n'aborderait-on pas aussi le monde actuel, par exemple la radio, la télévision, la photographie, la robotisation des usines ? la question socio-économique du chômage ? les sentiments ambigus ?...

1/ "Il n'y a pas une façon plus sûre de se tromper en matière d'éducation que de traiter les enfants en enfants. C'est la chose qu'ils détestent le plus" Clément ROSSET "La science de l'éducation, mythologie des temps modernes" *Le Monde de l'éducation* n° 117 juin 1985 p. 50.

b) *Une personnalité peut-elle se former sans se confronter aux vicissitudes de la vie ?*

La question a pris une acuité particulière depuis qu'on a renoncé à doter l'enfant d'une carapace (discipline, travail, modération, foi dans le rôle social de chacun) avant d'affronter la dureté du monde.

Or l'enfant "épanoui" par les amusements en huis-clos ne disposera même pas de cette carapace qui autrefois l'armait ou tout au moins le protégeait. Il importe donc d'exploiter les réalités de l'existence pour apprendre à l'enfant à s'y repérer et à s'y confronter.

"La sainteté serait non pas l'art d'éviter, d'effacer la tache, toutes les taches et souillures, mais de naviguer à travers elles" Jacqueline KELLEN op. cit. p. 23.

Evelyne CHARMEUX (in *L'Écriture à l'école*), en montrant très clairement l'impasse vers laquelle mène la sécurisation excessive, ouvre une nouvelle voie éducative et pédagogique :

"On affirme (...) que l'enfant très jeune, ayant besoin de la *sécurisation* qu'apporte le rituel dans un univers facile à maîtriser par sa pauvreté, ne peut sans dommage vivre dans une diversité très riche. (p. 79)
(...)

Deux réponses à cela :

- Tout d'abord, il est évident que *l'appauvrissement d'une situation* n'en fait point disparaître les difficultés. Au contraire, dans la mesure où il en recule l'apparition, il rend leur maîtrise encore plus difficile :

- . l'enfant n'a pas la possibilité de les explorer, de se situer par rapport à elles
- . il ne peut effectuer la lente et nécessaire recherche de ses réponses
- . et lorsqu'il les rencontre enfin - car elles sont inévitables - il est encore plus démuné (et dans certains cas, comme celui de l'écrit, définitivement) pour les affronter.

- Ensuite, on sait aujourd'hui que la sécurisation dont l'enfant a incontestablement besoin n'en est une que *s'il la construit lui-même* : toute sécurisation venue de l'extérieur est facteur d'aliénation.

Sur ce point, comme sur beaucoup d'autres, ce qui importe n'est pas le résultat, mais la construction : l'objectif n'est pas que l'enfant soit sé-

curisé à tout prix, mais qu'il soit capable de construire sa sécurisation.

C'est pourquoi on pense actuellement qu'il vaut mieux aider l'enfant à surmonter les difficultés plutôt que de les lui supprimer et donc qu'il est préférable de lui proposer très tôt des situations complexes et diversifiées en l'aidant à construire les moyens de les vivre et aussi en présentant comme tout à fait normal *le fait d'avoir des difficultés*.

On oublie trop en effet que si l'échec est aujourd'hui traumatisant, c'est justement parce que le système scolaire le dramatise et le refuse. Double absurdité : d'une part l'échec est constant dans la vie d'adulte

et d'autre part le progrès n'existe qu'à partir des échecs préalables analysés et utilisés comme tremplin.

Le vrai problème n'est pas la lutte contre l'échec, mais la lutte contre la culpabilisation de l'échec et sa dramatisation. L'essentiel étant non que les enfants "réussissent" (qu'est-ce que cela veut dire ?) mais qu'ils progressent, c'est-à-dire que leurs erreurs soient traitées positivement et permettent une avancée de leurs compétences.

Ce qu'il faut obtenir à tout prix c'est le droit à l'erreur, *le droit à l'imperfection* qui est le corollaire obligé du désir de progression et de la construction d'une maîtrise (...)

Bien sûr que le petit enfant risque de se noyer dans la diversité et la quantité, à nous de l'aider à construire ses réponses, non à l'en empêcher en appauvrissant le problème" (p. 80)¹

(l'aération du texte et les expressions soulignées sont de notre fait)

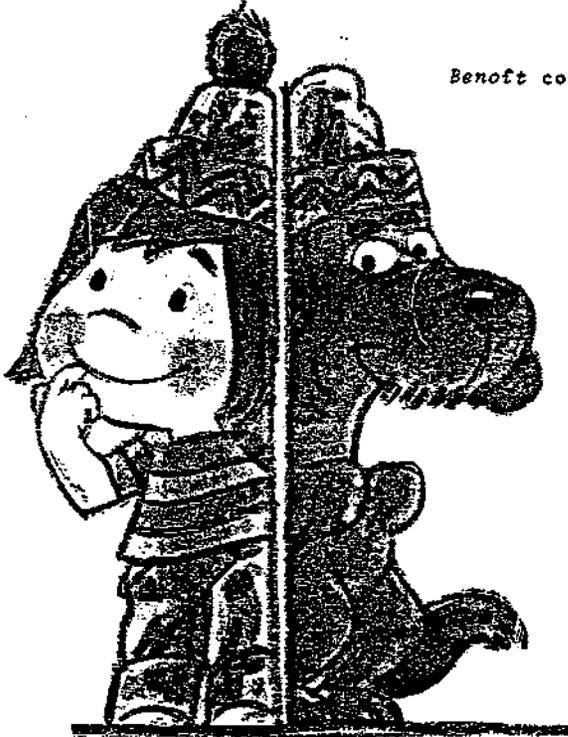
Yvonne CHENOUF et Guy FAUCON, manifestant aussi leur désapprobation vis à vis de la surprotection infantile, renvoient la réflexion dans une psychanalyse des adultes ! Mais cela est une autre affaire...

"La protection (des enfants) est un amour mal compris, contre toute autonomie de l'être "aimé", qui éloigne de la vie réelle. De quel droit la réduire, cette vie, à une moindre mesure ? Les enfants ne sont-ils pas de taille à vivre la vraie vie ? Mais les adultes ont sans doute besoin d'enchaîner, de posséder, de se créer des raisons d'exister" op. cit. p. 15.

1/ Dans ce sens, voir aussi le témoignage de Chilaïne POVINHA, page 558, note 1.

② LE MARTYRE DU PETIT PERSONNAGE DES MANUELS.

La cohabitation avec des animaux plus ou moins anthropomorphiques peut d'abord donner l'impression aux lecteurs qu'on hisse l'animal vers l'homme. En réalité ce procédé allié à d'autres va contribuer à renforcer le sentiment d'une volonté de présentation parallèle entre le comportement, les goûts et finalement les natures, de l'enfant et de l'animal. Et la balance va pencher résolument en faveur de l'animal, à force de comparaisons qui tirent le petit personnage vers l'animalité.



Benoit couverture 2e L

La tendance au sale, sous l'oeil vigilant de la mère, la propension à la maladresse et au désordre, amènent inévitablement le rapprochement explicite ou implicite avec les bêtes. Mais ce qui est plus remarquable et original, c'est que l'éducation donnée au petit personnage pour parvenir à le doter de qualités humaines semble encore aboutir à la condition animale.

Qu'il s'agisse de la politesse (divers animaux), du travail (boeuf, fourmi, abeille), de l'obéissance (chien), des animaux compétents donnent la leçon au petit héros des manuels. L'enrichissement de l'enfant par l'acquisition de savoir-faire est rabaissé par l'évocation d'animaux dressés capables d'admirables performances :

Le Petit Monde des animaux p. 32 - 2e L "C'est un phoque étonnant, il sait téléphoner, photographier, il connaît même l'alphabet. Je ne vous en dis pas plus long"

La spécificité enfantine - enfin, ce que nous prenions comme telle - la faculté d'imiter et celle de jouer, sont portées à un tel gonflement caricatural que l'ombre du singe (imitateur), du perroquet (répéteur) et somme toute de l'âne (borné et têtu) assombrissent, avilissent la conception de l'enfant, petit animal que l'école a pour rôle d'"apprivoiser" cf. *Je saurai lire vite... et bien* préface.

Sur ce tableau d'animalité généralisée va trancher la noble mission de l'instituteur : doter le petit personnage de la capacité humaine par excellence : le savoir lire-écrire. Les méthodes y insistent : c'est à cela, à cela seul, que l'enfant va se distinguer de la bête.

Au jardin de la joie p. 8 - 2e L "Dans l'allée du jardin, René écrit sur le sable avec son doigt. Tontaine s'approche et se penche.

Lui-aussi voudrait lire et écrire. Ses yeux brillent, sa queue frétille, ses oreilles remuent"(...)

René et Monette p. 97 "Médor, notre chien savant,

interroge les animaux de la ferme.

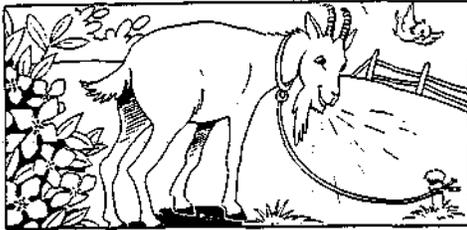
Le mouton dit : je sais : bée, bée

l'âne l'arrête : écoutez, je sais mieux : i han, i han.

Important le coq s'avance : cocorico, cocorico, et les poules sortent pour l'admirer. Dans son clapier, le lapin remue le nez et reste muet.

A ce moment, René et Monette rentrent de l'école. Pauvres bêtes, disent-ils, vous ne savez rien. Nous, oui, nous sommes savants :
NOUS SAVONS LIRE"

Mais cette haute ambition ne parvient pas à faire oublier au petit personnage le triste lot qu'il possède en commun avec les animaux de son entourage : d'être prisonnier.



Avec Nicole, Bernard et Pipo p. 4

Comment ne finirait-il pas par être bouleversé ? Presque toute la gent animale qu'il côtoie, qu'il rencontre, est attachée ou enfermée :

- . le canari (passim), la tourterelle (*La Méthode rose* p.47), le geai (*Les Belles Images* p. 65), le pinson (*René et Monette* p. 32), la pie (*Je saurai lire vite... et bien*), la poule (*Au jardin de la joie* p. 12)

- . le lapin, le cobaye (*Le Petit Monde des animaux* p. 44 - 2e L, *Lecture en fête* p. 54 et 59)

- . la chèvre, l'âne riviés à leur pieu (passim)
- . le poisson rouge dans son aquarium (passim)
- . le chien fixé à sa niche

La Méthode bleus p. 21 "Michèle attache le joli caniche à sa petite niche"

Marc, Nathalie et leurs amis p. 44 "Michèle a un petit caniche. Elle l'attache à sa niche"

- . sans oublier l'angoissant enfermement des ménageries et des parcs zoologiques que les familles visitent de manière rituelle dans la quasi-totalité des manuels.

De cette clôture silencieuse et résignée émane une profonde tristesse, la cruauté de ce sort étant avivée par son absence de mise en cause.

La Méthode rose p. 47 (la tourterelle)
"elle tourne autour de sa cage"

Mon Livre préféré p. 30



Au long des jours p. 61 - 2e L (le poisson rouge)
"Tiens, on dirait qu'il s'impatiente. Pourquoi tourne-t-il ainsi dans sa maison de verre ?"

Au jardin de la joie p. 37 - 2e L "Un poisson rouge qui toujours bouge et (...) tournera en rond"

A petits pas joyeux p. 38 (lapine)
"Oh ! je voyais bien qu'elle s'ennuyait. Elle avait l'air tout triste quand elle me regardait avec ses yeux rouges. Ce n'est pas gai d'être enfermé, tout le jour, dans une petite loge"

A la claire fontaine p. 58 "Derrière les barreaux, le vieux lion est couché (...) Son regard fiévreux demande la pitié"

Le Petit Monde des animaux est le manuel qui a le plus exprimé cette complainte mélancolique des animaux en cage, coincés dans un univers limité, déracinés de leur sol naturel, et qui s'occupent à tourner ou à marcher, tel le chameau (p. 7 - 2e L)

p. 27 "Zolo est le petit zèbre triste du zoo (...)

Ses petits sabots frappent vite le pré clôturé"

p. 43 "Le petit yack est triste au zoo. Il a été placé dans un parc (...) Mère yack a un regard triste, triste, comme celui du petit yack. Elle rêve de l'Asie. Elle est née en Asie, sur l'Himalaya à la cime de glace. Et elle est là très triste, au zoo. De sa cabane, elle regarde le petit parc clôturé"

p. 7 - 2e L "Le pauvre chameau est triste. Il n'est pas habitué à vivre sous les saules, au bord de l'eau. Il lui faut du sable chaud. Il ne lui faut pas toute l'eau du ruisseau. Jusqu'à sa mort, le pauvre chameau triste se promène tout le long, le long de l'eau"

Capables de transposition les petits personnages se mettent à ressentir durement leur condition intra muros :

Toujours ensemble p. 46 "Etre toujours là, c'est tout de même lassant (...) On a envie de temps en temps de partir à l'aventure dans le vent, sur un grand navire blanc"

Les grands voyageurs provoquent de plus en plus leur admiration :

Les Belles Images p. 91 "Le garde champêtre a visité le monde entier. En a-t-il parcouru des kilomètres ! J'ai vu Dakar, dit-il, et son ciel brûlant, l'Alaska et ses terres glacées. Je connais le Turkestan, et aussi l'Irak, où l'on boit du si bon moka (...) Ravis, nos trois amis ne se lassent pas d'écouter"

Je saurai lire vite... et bien p. 72



la halte des bohémiens

Le petit héros présenté comme sédentaire, enraciné dans son microcosme, ne peut pas manquer d'être attiré par ceux qui se définissent par le perpétuel voyage : les bohémiens, qui viennent de méthode en méthode comme un lancinant leitmotiv.

Ces êtres non fixés, même s'ils sont décrits souvent comme affamés, hantent l'esprit des petits personnages. Dans ce petit monde confit d'aise, dans cette existence de coq en pâte, les nomades représentent pour le jeune enfant le romanesque, le moyen d'échapper au poids de la socialisation ; ils sont la liberté pure.

Toujours ensemble p. 94 "Nous aimerions partir comme les bohémiens, nous arrêter sous un noyer aux branches déployées, surprendre un lapin effrayé et cueillir la bruyère au creux des fossés."



Avec Nicole, Bernard et Pipo
p. 26

gina, la jolie gitane, offre une cage à nicole.

Nous saisissons toute la signification du geste de la gitane (symbole de la liberté) qui offre au petit personnage Nicole une cage (symbole de l'enfermement) comme pour lui rappeler sa condition de prisonnière².

1/ *Je saurai lire vite ... et bien* (p. 72) qui se refuse au moindre romantisme, nous invite avec tristesse à déchanter devant la prenante misère de ces bohémiens :

"La roulotte des bohémiens est arrêtée sur le bord de la route ; le pauvre cheval a bien du mal à la traîner ; il n'a rien à manger, il est bien malheureux ; le chien aussi est maigre. La petite bohémienne n'a rien aux pieds, pauvre petite.

Julien les regarde, il pense à sa maison si confortable, à son papa, à sa maman ; il plaint les petits bohémiens"

2/ Autres exemples d'apparition des bohémiens dans les méthodes : *Nicole et Victor* p. 53 ; *Au jardin de la joie* p. 25 - 2e L ; *A la claire fontaine* p. 63 ; *Le Petit Monde des animaux* p. 3 et 43 - 2e L ; *Mon Livre préféré* p. 79 ; *Au long des jours* p. 41 - 2e L ; *Patou et Véronique* p. 37 - 2e L ; *Au fil des mots* p. 30 - 2e L ; *Lecture en fête* p. 91.

Ambiguïté de ces bohémiens, car ils sont l'Autre, l'étranger inassimilable, ceux qui fascinent et qu'on redoute, voir pages 520 et 521.

L'hirondelle et la cigogne par contre représentent sans équivoque l'envol désiré vers les pays lointains.

La Colline enchantée p. 29 - 3e L "Allez-vous bien loin, Madame la cigogne ?"

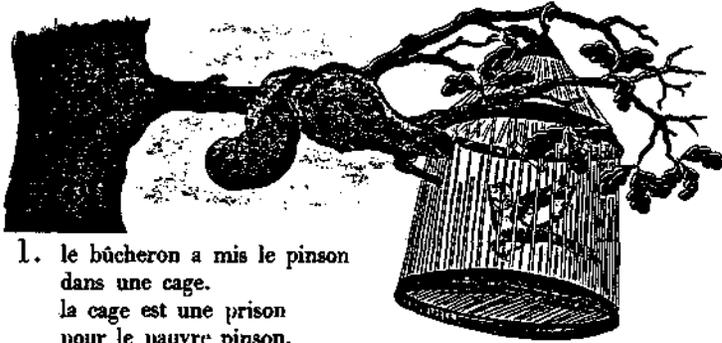
Joyeux Départ p. 57 - 2e L (la cigogne) "Elle partira cet hiver, elle franchira la mer pour aller vers un ciel clair"

Pigeon vole p. 85 (les hirondelles) "s'en vont dans les pays chauds"

Lecture en fête p. 64 - 2e L "Je suis partie d'Afrique"

Mico p. 48 - 2e L "Monte sur mon dos, nous allons partir vers un rivage où l'été dure toujours"

Les animaux du petit monde décident alors de s'échapper. Et les manuels content l'histoire réitérative de leur *évasion*:
 . le canari sort de sa cage (*Biron* p. 15, *Le Livre que j'aime* p. 40), le pinson aussi (*Perlotin* p. 60 voir dessin ci-dessous)



1. le bûcheron a mis le pinson dans une cage.
 la cage est une prison pour le pauvre pinson.
 panache, le bon petit écureuil, ronge les barres de la cage.
 le pinson libéré volera vers son nid.

. la chèvre se délie de son pieu pour gambader dans le potager ou sur les chemins (*La Colline enchantée* p. 26, *La Méthode bleue* p. 39, *Dans la forêt jolie* p. 47, *Am-stram-gram* p. 29

Cadichon p. 23, *Luc et Caroline* p. 52)

. le lapin quitte son clapier (*Pigeon vole* p. 46, *Clair Matin* p. 69, *Au jardin de la joie* p. 38, *Lecture en fête* p. 60 - 2e L) le cobaye également (*Lecture en fête* p. 57 - 2e L)

. les animaux de la basse-cour :

le dindon (*A petits pas joyeux* p. 6)

le petit poulet, le poussin (*En riant* p. 75 - 3e L, *Le Petit Monde des animaux* p. 42 - 2e L, *Cadichon* p. 53, *Clair Matin* p. 40)

la poule (*Au jardin de la joie* p. 15 - 2e L)

le perdreau (*Clair Matin* p. 83)

. la tortue (*Pigeon vole* p. 81), le porc (*Mes Premiers Contes* p. 13), l'âne (*Cadichon* p. 14, *Titou et Catie* p. 135 voir dessin ci-dessous)

L'aventure de l'âne



L'âne a brisé sa chaîne et s'est enfui dans le clos. Ses sabots claquent sur le sol. Il brail...



. les poissons (*En riant* p. 18 - 3e L, *Belin* p. 133 - 2e L)
 . le singe (*Le Livre que j'aime* p. 23 - 2e L, *Pigeon vole* p. 57 - 2e L voir dessin ci-dessous)



Il s'agit bien davantage que d'un hasard ou que d'une occasion ponctuelle car certains de ces animaux dotés de l'éloquence expriment au lecteur leur besoin pressant de liberté :

En riant p. 18 - 3e L "Trois petits poissons débessants ont quitté leur maman. Ils veulent voir du pays"

Au jardin de la joie p. 15 - 2e L "Non, non, je veux garder toute ma liberté. Je veux fuir et me cacher"

Clair Matin p. 83 - 2e L "Je veux aller au loin. Je veux voir le vaste monde"

La terrible histoire de *La Chèvre de Monsieur Seguin*, reprise par un manuel sur deux, traduit le mieux cet impérieux appel du large, plus fort que les bons soins et l'abondante nourriture. La méthode *Cadihon* fonde les trois récits de son livret sur l'évasion de trois animaux différents, l'un après l'autre.

Le petit personnage, troublé par la farouche volonté de ses animaux familiers, n'y tenant plus, va saisir l'occasion de marquer aussi son indépendance :

En riant p. 75 - 3e L "Mais moi, j'aime agir à ma tête" . Seulement nous allons voir maintenant comment les auteurs de manuels ont décidé d'empêcher par tous les moyens que les petits héros aient un quelconque espoir dans la fuite du microcosme. Un tel acharnement n'est pas sans laisser quelque impression de cruauté...

a) le rêve du héros est d'être doté d'une bicyclette, instrument par excellence de l'évasion enfantine.

Au jardin de la joie p. 22 - 2e L
"Si j'avais une bicyclette, j'irais dès le soleil levant par les routes blanches et nettes. J'irais plus vite que le vent"



La Méthode rose
p. 30 - 2e L

En effet lorsque le petit personnage peut fuir à vélo, il devient fou, gagné par l'ivresse de l'espace.

Je veux lire p. 33 "Dès le début de la matinée, Georges part dans la rue. Le vélo va vite. Il file ! il vole ! Georges est ravi : il vit un rêve !"

Mais les auteurs de manuels veillent : systématiquement ils vont couper court à cette ivresse par une impitoyable chute.

Méthode François p. 40 - 2e L

La bicyclette de Jeannot - La pin (conte)



Le lapin file à toute vitesse

1. Jeannot - La pin
a une belle
bicyclette.

Il file à toute vitesse
Quel bonheur !



Le vélo saute une borne

2
Hé las !
Le pauvre
Jeannot tombe
sur sa tête.

La bicyclette a ses roues
tor dues.
Quel malheur !

cf. *Les Belles Images* p. 16 ; *Nicole et Victor* p. 71 ;
Luc et Caroline p. 25 ; *Corinne, Jérôme et Frite* p. 61.
René et Monette p. 77 →



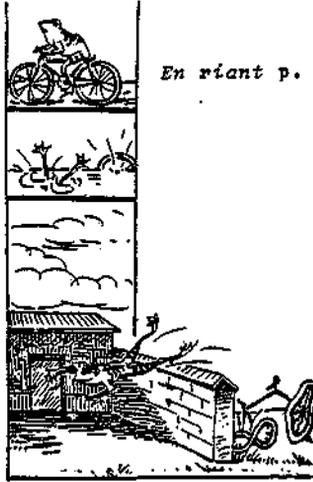
Au jardin des images p. 30



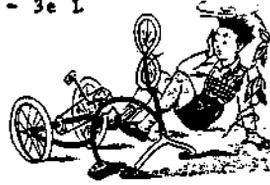
Je veux lire
p. 4 - 2e L
voir ci-contre +
p. 33



← Cadichon p. 69



En riant p. 92 - 3e L



A la claire fontaine
p. 71, + p. 18

En riant p. 11



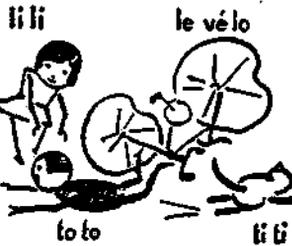
é
e

vé lo

le vé lo va vi te

le vé lo va vite

lili arrive
vite vite
lili a relevé toto



lili a relevé toto

1. ve ve vi vi
2. lo lo te te

Am-stram-gram p. 14



rémi n'a pas vu
le tas de pavés

Ou alors les auteurs présentent le petit personnage "malade" dès qu'un tracteur (*Toujours ensemble* p. 64) ou un bateau (*Pigeon vole* p. 18) ou une moto (*Luc et Caroline* p. 24) les ravissent du train-train quotidien.

Le bateau, image de l'aventure, qui provoque une délicieuse rêverie au bord de l'eau (*Mico* p. 32, *Nicole et Victor* p. 16 etc.)...

Le Livre que j'aime p. 16 "J'aime la vaste mer et j'aurai un bateau, dit Georges" cf. *Schneider* p. 73.

... est ravalé violemment au pessimisme.

Biron p. 18 "Le navire a péri sur la côte"

La Lecture immédiate p. 30 "La rafale a démoli le navire"

Am-stram-gram p. 30 "Oh ! le joli navire à trois mâts échoué sur la grève"

Et comme pour parfaire leur démonstration, les auteurs ne font pas grâce non plus au bateau-jouet du petit personnage :

Clair Matin p. 42 "L'eau du petit ruisseau a coulé le joli navire"¹.

b) Parce qu'il ne suffit sans doute pas de donner à voir la même prise de position, les manuels vont assortir les scènes d'échec à l'aventure d'historiettes moralisatrices punissant tout contrevenant à la vie sédentaire.

1/ Autres exemples : *Le Livre que j'aime* p. 9 - 2e L ; *Toujours ensemble* p. 62 ; *Au long des jours* p. 7 ; *Perlotin* p. 37 ; *Patou et Véronique* p. 8 - 2e L.

D'abord on rappelle de manière inlassable à l'aventurier tous les avantages qu'il quitte par son départ, on le prévient mille fois des dangers qu'il encourt :

Cadichon p. 40 (ici à la maison) "N'es-tu pas en famille ?"

Pigeon vole p. 31 "Si elle s'écarte, le loup la dévorera"

Le Petit Monde des animaux p. 42 - 2e L "Ce petit poussin de rien du tout court à travers champs, du matin au soir (...) Vilain poussin, quelque chien errant te dévorera un jour"

Mais surtout on ne permet pas de happy end vers la liberté. Invariablement le petit personnage vaincu par la fatalité, s'il n'est pas brisé, revient au logis, repentant. Dans *Cadichon*, petit mouton et poussin ne doivent leur salut qu'au hasard, un humain passait par là, qui les sauva du loup. Ensuite, comme le corbeau de la fable, ils jurèrent qu'on ne les y reprendrait plus.

En riant évoque la mort des "petits poissons désobéissants" qui avaient "quitté leur maman (...) Et jamais plus on ne revit les trois petits poissons" p. 18 - 3e L.

p. 61 - 3e L "Tom Pouce, malgré les recommandations de ses parents, alla se promener bien trop loin, et vous allez voir qu'il en fut bien puni"

p. 75 - 3e L "Un imprudent petit poulet désobéissant à sa mère loin du poulailler s'en allait" (...) (il fut mangé par le renard)

p. 92 - 3e L "La désobéissance avait son châtement"

Mon Livre préféré p. 41 "La souris étourdie sort de son trou, le matou la tue" cf. *Le Livre que j'aime* p. 33 - 2e L.

Je veux lire p. 69 - 2e L "Une feuille s'ennuyait (...) Elle se lamentait : il est très ennuyeux d'avoir nuit et jour le même paysage déployé sous ses yeux. Elle rêvait de voyages. Un jour, ce fut foudroyant : elle partit en tournoyant emportée par le vent (...) Elle périt broyée sous les roues du convoi"

Et c'est le retour à la norme, morale de ces histoires :

Pigeon vole p. 81 "La tortue était sauvée ; elle rejoignit bien vite la maison et sa famille"

A la claire fontaine p. 83 "Pauvre crayon ! ton voyage n'a pas été long"

Les adultes triomphants font état à l'enfant repentant des vertus protectrices de l'enfermement.

Belin p. 49 "Heureusement que tu es dans la cage, petit canari, sans quoi (le chat) te mangerait"

Je saurai lire vite... et bien p. 80 "Les voyages, c'est bien joli, mais une bonne maison c'est encore mieux"

Toujours ensemble p. 92 "Je ne peux vivre que dans mon aquarium, dit le poisson. Je ne peux vivre que dans mon vivarium, dit la tortue"

Pour déguster le petit personnage de sortir des murs du petit monde, le moyen le plus perfide consiste à le laisser quelquefois prendre le train et l'amener à découvrir un nouveau paysage... strictement semblable à celui du microcosme !

La Méthode rose p. 33 - 2e L "Toto préfère rester debout pour regarder le paysage. Toto aperçoit une paysanne qui garde ses vaches"

Alors à quoi bon fuir ? puisque l'aventure peut tuer, puisque la liberté provoque des dégâts, comme la chèvre dans le carré de choux (cf. *Toujours ensemble* p. 26, *Am-stram-gram* p. 29, *Luc et Caroline* p. 52). Et pourtant, malgré cette entreprise multiple de dissuasion, le petit personnage ne se résignera pas : prisonnier du microcosme, il recourt grâce à son imagination à divers exutoires :

- des succédanés de voyage

le banc (*Le Livre unique des petits* p. 95 - 2e L)

la brouette (*Le Livre que j'aime* p. 45 - 2e L voir dessin page 279 ; *Au jardin de la joie* p. 45)

la charrette

Aline et René p. 49 - 2e L "Ils font de grands voyages sur les charrettes qui pourtant restent immobiles"

mais surtout le petit bateau

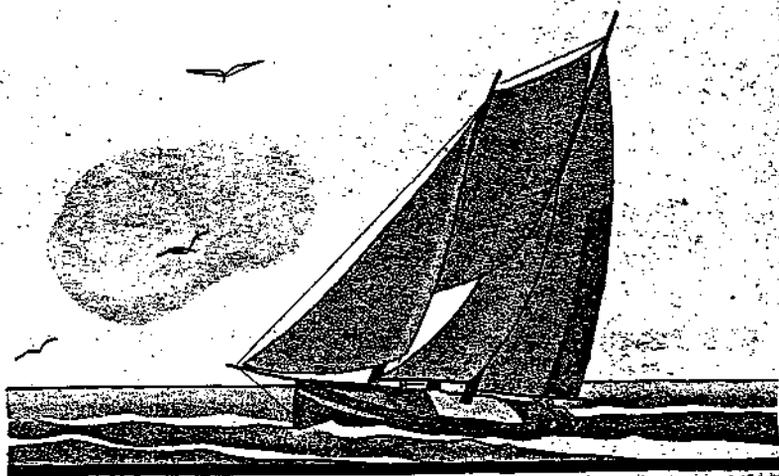
Bouquet doré p. 77 - 2e L "J'ai construit un merveilleux navire. Regardez-le. Il part... il a disparu... très loin vers les pays inexplorés"

Bonjour p. 58 "Vogue ! vogue ! petit bateau. Le ruisseau est comme la mer où le bateau navigue sur la va-

gue (...) vogue ! vogue ! vogue ! joli navire... »¹

Au jardin des images p. 29 - 2e L

je l'ai bâti, mon beau navire,
du bois d'une belle forêt.
il se balance, vole et vire,
à l'horizon décoloré.



¹ / Autres exemples : *La Méthode rose* p. 16, 17 ; *Méthode François* p. 48 - 2e L ; *René et Monette* p. 61 ; *En riant* p. 13 - 2c L ; *Nicole et Victor* p. 32 ; *Les Belles Images* p. 37 ; *Le Livre unique des petits* p. 52 ; *Toujours ensemble* p. 42 ; *Le Livre que j'aime* p. 9 - 2e L ; *Au jardin de la joie* p. 29, 40 ; *Au long des jours* p. 7 - 2e L ; *Daniel et Valérie* p. 12 - 2e L ; *Rémi et Colette* p. 14 - 2e L ; *Perlotin* p. 37 ; *Véronique et Nicolas* p. 11 ; *Marc, Nathalie et leurs amis* p. 66 ; *Avec Nicole, Bernard et Pipo* p. 36 ; *Patou et Véronique* p. 8 - 2e L ; *Corinne, Jérôme et Frite* p. 15 - 2e L.

- Comme ces simulacres ne suffisent pas toujours, les petits héros se livrent à une exploration zélée du microcosme...

Aline et René p. 51 - 2e L "Le pré est exploré jusque dans ses moindres recoins" cf. *Le Livre unique des petits* p. 101 - 2e L.

... ou alors guettent le ciel dans un appel proche du désespoir.

Le Livre que j'aime p. 19 "Bébé veut la lune"

Pigeon vole p. 4 "Lulu passe par la lucarne. Montera-t-il jusqu'à la lune ?"

Clair Matin p. 89 - 2e L "J'irai seul dans le ciel immense, cueillir, là-haut, l'étoile rose"

Corinne, Jérôme et Frite p. 59 - 2e L "C'est l'histoire d'un clown qui essaye d'attraper les étoiles. C'est drôle et c'est triste à la fois"

Ce sursaut désespéré tourne à la folie quand l'enfant des méthodes joint le geste à la parole, tentant de gagner le firmament :

La Lecture immédiate p. 139 "René monte sur une échelle" cf. *En regardant les images* p. 22

Lecture en fête p. 32 - 2e L "J'aimerais monter jusqu'au ciel" voir dessin ci-contre.

Tel Icare, il essaie de voler.

La Colline enchantée p. 20 - 2e L "Ne te penche pas à la fenêtre, Finette, tu tomberas"

Bouquet doré p. 27 "Elle rêve au bel oiseau"

Boscher p. 70 "Zette essaye d'imiter la marche des mouches au plafond"

Bonjour p. 67 "Demain mon invention sera prête, je m'envolerai"

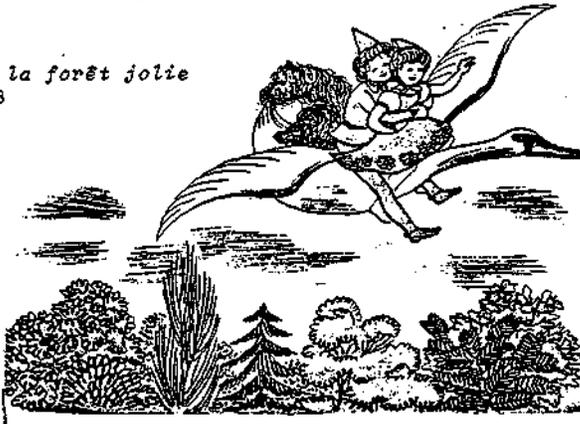


A petits pas joyeux
p. 28

Je lis, tu lis p. 66, 67



Dans la forêt jolie
p. 58



Vaincu par la vanité de ces velléités, le petit personnage est envahi par *le doute*, teinté par la conscience triste du grotesque de ses évasions tel le singe du *Livre que j'aime* p. 23 - 2e L...

"Ce matin il a décidé de traverser le bassin. Il a pris une planche et deux bâtons et il est parti à l'aventure"

... ou par un sentiment de suicide :

Belin "Qui connaît l'histoire du poisson rouge qui sautait hors de son aquarium ?"



Un doute profond, métaphysique, le trouble dans son savoir, dans les certitudes habituellement bien ancrées. Tout l'interroge : égaré par la réalité qui se dérobe, il cherche à discerner ce qu'il y a derrière les choses, au-delà des contingences.

Bouquet doré

p. 18 "où va le vent ? où va l'oiseau ?"

p. 23 "où sont mes belles fleurs ?"

p. 56 "blanc plumage de colombe (...)

neige légère, d'où viens-tu ?

Jolies plumes d'anges, qui volez en silence dans le ciel

d'où venez-vous, où allez-vous ?"

p. 70 "où vas-tu petit chaperon rouge ?"

Nicole et Victor p. 37 "où t'en vas-tu petite rivière ?"

Au jardin des images "où vas-tu, mon ballon ? (...)
arrête, mon ballon !"

Au jardin de la joie p. 33 "où monteras-tu, belle bulle ronde, où t'arrêteras-tu ?"

Clair Matin p. 34 "où ira le ballon rouge ? Il montera là-haut, près des étoiles ?"

Aline et René p. 41 - 2e L "Lucien a vu passer les bohémien (...). Maintenant il pose des questions à tout le monde. D'où viennent-ils ? où vont-ils ? que font-ils ?"

On pense "à l'éternelle triple question" posée par Pierre DAC, "toujours demeurée sans réponse : Qui sommes-nous ? d'où venons-nous ? où allons-nous ?" Pierre DAC *Les Pensées* p. 54.

Le petit personnage s'ouvre à la conscience tragique de la condition enfantine : il est vaincu d'avance, il ne sert à rien de protester.

Schneider p. 131

"Si mon papa avait voulu

Lanturlu

Je serais déjà parti

au ski (...)

Mais mon papa n'a pas voulu

Lanturlu

aussi je pleure dans mon mouchoir

ce soir"

Le paradis se métamorphose en enfer : *L'enfer de l'attente*.

- attendre de savoir l'heure pour disposer d'une montre :

Corinne, Jérôme et Frite p. 15 - 2e L "Corinne aura une montre quand elle saura lire l'heure"

- attendre de "savoir-lire" pour pouvoir fureter dans les supports authentiques de l'écrit :

Corinne, Jérôme et Frite p. 35 - 2e L "Maintenant que je sais lire, maman m'achète une fois par semaine un livre sur les animaux"

Bonjour p. 87 "Gros bête, dit papa, les histoires du journal sont pour les grands. Toi, tu ne dois lire que des histoires pour les enfants" (souligné par nous)

- attendre "quand je serai grand" :

La Méthode rose p. 30 - 2e L "Quand je serai grand, j'irai tout seul à bicyclette"

Le Livre que j'aime p. 50 - 2e L "J'aime les mers, les montagnes, les pays lointains et quand je serai grand, je ferai de beaux voyages à travers le monde"

Schneider p. 123

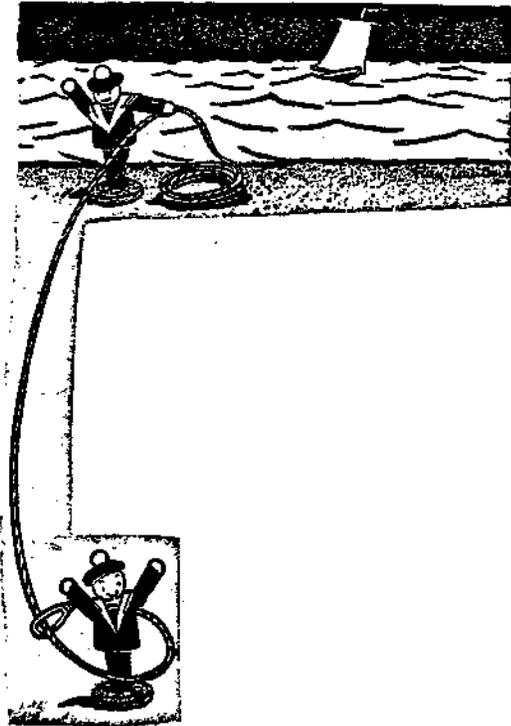


Moi, j'ai me rais bien fai re des a scen sions.
 Mais ma man me dit qu'il faut fai re très at ten tion,
 Qu'il me faut être pa tient,
 Et at ten dre d'être plus grand.
 Eh bien! quand j'au rai de la barbe,
 De la barbe au men ton,
 Je par ti rai tout seul, et sans sa permis sion.

L'encerclement du microcosme a eu raison de l'émerveillement enfantin pour les choses présentes : ses espoirs sont désormais braqués sur le futur lointain.

Il ne lui reste plus qu'à "guigner" sur la liberté des autres...

Toujours ensemble p. 66 "Vois un petit rouge-gorge heureux de ne pas être en cage"



Conclusion

Il serait injuste de terminer sur cette souffrance du petit personnage car il faut considérer que son agitation pendant cinquante années de méthodes de lecture, malgré ses faiblesses et ses limites, aura permis de sortir de la formelle alphabétisation héritée du 19^{ème} siècle, de bâtir un nouveau système qui somme-toute frappe par sa cohérence. La solidité de ce deuxième système, où tout se tient, explique qu'il se soit maintenu si longtemps, même après 1977 dans les manuels, même de nos jours dans les pratiques, malgré les coups de boutoir que lui ont infligés l'urbanisation, la linguistique, la psychopédagogie et finalement la conception de l'acte de lire.

La méthodologie, la sécurisation et la symbolique ont tissé le réseau de cette cohérence.

① MÉTHODOLOGIE,

La méthodologie des manuels de lecture s'est fondée sur la tenace pérennité de quatre principes.

a) *Le compromis de base.*

La Méthode rose préface "Méthode ancienne et méthode nouvelle sont-elles si opposées qu'on ne puisse, sinon les réconcilier tout au moins concilier leurs avantages, l'une apportant sa progression sage et familière et ses acquisitions solides, l'autre son attrait vivant et sa valeur éducative ?"

Tous les manuels expriment ainsi ce que fut leur grande quête : une conciliation, qu'ils ont cru trouver dans les mé-

thodes "mixtes", entre la vieille combinatoire des lettres et l'initiation commençant par la pratique de la compréhension directe. Une ambition ne les lâchera pas : résoudre la dichotomie entre approche "synthétique" et approche "globale". De notables progrès peuvent être mis à leur crédit puisqu'on est passé du total formalisme composant péniblement des mots par l'association abstraite de lettres et de syllabes, à une conception plus proche de la psychologie enfantine. Prenant appui depuis *Boscher* (1913) sur des scènes concrètes, les manuels ont peu à peu donné plus d'unité aux textes disparates par le "suivi" d'une histoire dans un même petit monde habité par les mêmes petits personnages. Cette composition constitue assurément l'originalité de cette époque 1930-1980. Et ce qui est remarquable c'est que l'entrée en force de la linguistique dans les manuels à partir des années 70 perturbera peu l'équilibre du système.

Seulement son postulat, qui apparaît en 1986 comme son gros point faible, fonde la lecture sur un mécanisme restreint de décodage. C'est pourquoi, ce qui à partir de cette conviction était normal et tolérable à cette époque a perdu de nos jours la majeure partie de sa crédibilité... au point que le lecteur adulte contemporain de *Lecturesuit* (1982) qui ne peut plus entrer spontanément dans le jeu de *Daniel et Valérie* et alii se démarque de cet édifice et de tout ce qui constitue sa structure désormais ressentie comme étrange.

. Un système orthographique toujours bafoué par la combinaison des lettres et des pseudo-syllabes.

Si l'avènement tardif de la phonologie a contribué à mettre de l'ordre, il reste par contre que cette science a développé et conforté la place traditionnelle déjà prépondérante de la relation phonographique dans l'orthographe aux dépens de ses autres niveaux de fonctionnement.

. Une langue maltraitée pour les besoins de la cause.

La progression de lent montage lettres-sous-mots-miniphra-
ses a négligé l'essentiel de la langue : une structuration

syntactique repoussée comme complexe en fin de livrets, laissant la place à une parataxe débilissante ; un vocabulaire presque complètement absorbé par la référence, qui oublie d'enraciner chez l'enfant le langage comme fonctionnement original et indépendant de la réalité à étiqueter (jeux sur la polysémie, la métaphore etc.).

. Un texte déformé par les acquisitions phonographiques qu'il est chargé de faire passer.

Souvent simple prétexte à donner un corpus de mots illustrant des "sons", le texte donne l'impression d'être seulement un camouflage d'exercice à déchiffrer.

En raison du parti-pris des "mécanismes de lecture", les efforts déployés pour "plaire" à l'enfant par le choix des thèmes n'ont pu empêcher la sensation démobilisatrice que le contenu n'a pas d'importance.

En riant préface "Bien entendu ces histoires comiques ne sont là que pour rendre moins indigestes les éléments à étudier : lettres et syllabes" (souligné par nous)

b) *Méfiance pour la science.*

Il serait plus légitime de parler d'abord d'indifférence à la science : l'école fermée sur elle-même se suffit de sa propre substance. C'est le règne exclusif de l'empirisme.

La Lecture immédiate préface "La méthode de lecture que nous présentons est le fruit d'une expérience de vingt cinq années d'enseignement"

Boscher préface "Seule l'expérience compte en pédagogie"

1/ Autres exemples :

Nicole et Victor préface "Ce livret de lecture né d'expériences prolongées"

Daniel et Valérie préface "Fruit d'une longue expérience"
cf. *René et Monette, Tinou et Nanou* etc.

Bouquet doré préface "Ce livre est le résultat de quinze années d'expérience de l'enseignement de la lecture, au cours desquelles il nous a été donné d'éprouver la valeur d'un certain nombre de principes et de procédés pédagogiques"

En somme les manuels se présentent comme un recueil de procédés pratiques, éprouvés dans les classes.

Le Livre que j'aime préface "Nous avons retenu les meilleurs procédés des meilleurs cours préparatoires"

Mon Livre préféré préface "Rajeunie par les procédés ingénieux qui s'inspirent des techniques d'éducation nouvelle"

La Clé des mots préface "Madame Jeannot a énormément essayé, elle n'a retenu que ce qui a réussi. En matière de pédagogie c'est un critère qui en vaut bien d'autres"

Les auteurs de *Luté*, conscients de cet empirisme, ne revendiquent pas l'appellation de "méthode" :

Livret de conseils pédagogiques p. 1 "Selon la terminologie traditionnelle, cet ensemble pédagogique n'est pas en soi une méthode (...) Notre intention a surtout été de faire un compte-rendu d'expérimentations conduites dans des cours préparatoires et de proposer des solutions pratiques"

La Clé des mots (en 1966) tient encore visiblement argument de promotion de "ne se référer à aucune théorie" (sous-entendu scientifique). Seule "l'efficacité" compte. Mais nous cherchons vainement au delà des promesses générales, les raisons de cette efficacité. En somme la pédagogie d'une "méthode" de lecture ne s'explique pas, elle relève de l'intuition, du savoir-faire empirique.

A partir des années 1970 un courant scientifique envahit les manuels, prenant son origine dans la "méthode phonologique" *Schneider* (1961) et "la méthode de lecture phonétique" *Nounours et ses amis* (1965) héritée des travaux de Mme BOREL-MAISONNY.

. En faisant préfacier le manuel par un universitaire : cf. *Schneider, La Clé des mots, Lectureuil* etc.

. En recourant à un vocabulaire scientifique en vogue : "graphème", "phonème", "manipulation" cf. *Tinou et Nanou*.

. L'adjectif "scientifique" se rencontre à tous les paragraphes pour qualifier l'analyse, les solutions, les moyens, la méthode. etc.

Avec l'arrivée de la linguistique dans l'école nous sentons

le centre de gravité traditionnel basculer au point que la préface de *Schneider* renvoie dos à dos les anciens fondements des méthodes au profit des "lois linguistiques" :

préface: "Traditionnelles" ou "nouvelles", "analytiques" ou "synthétiques", "syllabiques", "globales" ou "mixtes", les méthodes d'apprentissage de la lecture demandent d'ordinaire leur justification à une logique d'esprit adulte ou à la psychologie de l'enfant.

Cette méthode-ci ne s'apparente pas à celles qui sont communément en usage (...) elle se fonde sur la connaissance des lois linguistiques générales"

L'engouement des pédagogues pour la linguistique (1970 à 1980) semble désormais confiner au scientisme : répudiant la pédagogie empirique, une autre attitude tend à faire dériver la progression des méthodes d'une application immédiate de la linguistique.

Il ne faudrait toutefois pas se leurrer car nous avons montré combien *les anciennes habitudes se maintiennent* en règle générale dans la pratique développée par les manuels des années 70. Si nous dressons en termes scientifiques le bilan de l'entrée de la linguistique dans les méthodes, nous constatons qu'il est très inégal.

. D'abord bon nombre de manuels malgré leurs préfaces ronflantes qui laissaient envisager un cadre théorique nouveau, n'ont guère modifié leur démarche réelle, cf. *Tinou et Nanou*, *Corinne*, *Jérôme et Frits* etc.

. La réflexion s'est portée en masse sur la phonétique et la phonologie aux dépens du vocabulaire (dont on ne retient que les tables de fréquence) et de la syntaxe particulièrement négligée, cf. *Le Sablier*, *Au fil des mots* etc.

. Phonétique et phonologie ont été exploitées d'abord comme un approfondissement du code phonographique, plus que comme une mise en ordre ; ce qui a valu de curieux débordements, cf. *Le Sablier*, *Gridi*, *lapin des bois*, *Luti*, *Pré fleuri* etc. Même quand ces deux sous-disciplines de la linguistique ont bien joué leur rôle d'organisation et de classement des phéno-



nomènes phonographiques, elles ont néanmoins contribué à conserver la tradition de l'apprentissage du lire conçu comme le montage d'un déchiffrement par combinatoire phonèmes-graphèmes.

En 1980 après les enthousiasmes, une nouvelle méfiance s'est installée dans les esprits des pédagogues. Alors qu'en 1971 on se réjouissait de pouvoir donner une garantie scientifique aux intuitions pédagogiques antérieures...

Marc, Nathalie et leurs amis préface "Ce fut alors qu'à la grande joie de tous les promoteurs, la garantie scientifique de la mesure objective vient étayer leurs intuitions"

... en 1980, plus sceptique, on veut attendre la garantie de l'expérience.

Crocus préface "L'expérience d'un enseignant - enseignant avant tout et non un théoricien - (...)

S'intéressant aux sciences de son époque (...), il a élaboré une solution, une procédure qui a le mérite d'être passée au préalable à l'épreuve de la réalité, et d'avoir été vécue jour après jour dans une classe rurale, argument de poids auprès de ses collègues. Cette solution, il la propose en l'étayant de références elles-mêmes passées à l'épreuve du terrain"

Frédéric FRANÇOIS exprime le retour actuel à des ambitions plus modestes quant à l'aide apportée par les sciences humaines dans la pratique pédagogique... et semble ainsi viser les scientifiques qui ont quelques raisons de se sentir gênés d'avoir ces dernières années abusé un peu l'enseignant.

"Rappelons (...) que la pédagogie n'est pas et pas principalement une affaire de linguistes et de psychologues. S'il fallait savoir comment on apprend à parler pour apprendre à parler, le sort de l'humanité aurait été autre.

A notre sens la pédagogie ne doit être ni imposée par les Instructions Officielles ni fabriquée par des "savants", mais inventée par les pédagogues eux-mêmes. Tout ce qu'on peut faire ici, c'est les mettre en garde contre les habitudes régnantes ou les pseudo-généralisations scientifiques.

Peut-être proposer, mais proposer seulement des directions" (A.P.R.E.F. *J'cause français non ?* op. cit. p. 149, 150)

c) *Le montage des mécanismes de lecture* conçu comme une suite de chassés-croisés entre "lettres", "sons" et "syllabes", puis entre "sons" et "graphies", enfin entre "phonèmes" et "graphèmes".

Ce point a été suffisamment développé (chapitres I, II et III) pour que nous n'ayons plus à y revenir ici sinon pour dire que c'est la contestation sur l'acte de lire ainsi conçu comme un déchiffrage qui a sonné le glas des méthodes traditionnelles, beaucoup plus que l'entrée de la phonologie.

Lecture en fête (1983) présentation de la méthode p. 3
 "Nous pensons qu'il ne faut pas renvoyer dans une étape ultérieure l'entraînement à la lecture authentique d'un texte, mais l'entreprendre dès le début du CP"

d) *Méthodes universelles.*

Les auteurs ont tendance à présenter leur méthode comme une panacée :

Schneider préface "Peut-être pourrait-elle devenir, pour sa valeur générale, la méthode d'apprentissage la meilleure pour tous les écoliers de langue française à travers le monde"

On a beau rappeler comme *Boscher* (préface) qu'...

"en pédagogie il n'y a rien d'absolu"

que... "chacun pourra s' (...) inspirer (des procédés utilisés), les modifier ou les compléter en les adaptant à sa classe"

comme *Le Livre que j'aime* (préface de l'édition de 1956 - 2e L)

qu'... "en dernière analyse - ne l'oublions pas - l'œuvre de l'instruction et de l'éducation est une œuvre personnelle",

... en fait les méthodes sont construites pour être appliquées à la lettre jusque dans le moindre détail, quelle que soit la classe, quel que soit le maître - faute de moyens d'information sur les objectifs, les choix de procédés. Ce ne sont pas les quelques explications des préfaces qui comblent ce vide.

L'originalité de la méthode *Lectureuil* est d'avoir

"associé dans le livre lui-même, théorie et pratique, théorie et critique, pratique et discussion" *La Langue écrite et son apprentissage* p. 5.

Mais l'objection majeure nous est fournie par le récent souci d'une pédagogie qui tienne compte de l'enfant en tant qu'individu.

(Dans les différentes préfaces) "on parle des enfants, de l'enfant comme si existait l'entité l'enfant, l'enfant en soi comme on dit le singe ou le lion. C'est remarquable, spécifique d'une pédagogie qui considère justement que tout le monde est là pour apprendre à lire au même moment, de la même façon. Bien sûr, par ailleurs, on attire quand même l'attention sur certains enfants (qui ont des difficultés par exemple) mais dans l'ensemble, le comportement, l'enseignement du maître s'adressent à un enfant modèle, à un enfant moyen (comme on dit le Français moyen). Un certain nombre d'échecs pédagogiques ne seraient-ils pas à imputer à cette conception de "l'enfant" ? Car enfin, "l'enfant" est-il le même selon qu'il vit à la ville ou à la campagne, selon qu'il a trois sœurs et deux frères ou qu'il est fils unique, selon qu'il s'entend bien avec ses parents et qu'il est malheureux, selon qu'il vit en milieu ouvrier ou bourgeois, selon qu'il habite le Midi et le Nord de la France ?" (Yvonne BIANCO *Recherches pédagogiques* n° 1160 p. 164, 165)

La décennie 80 confirme de plus en plus que nous sommes entrés dans l'ère du soupçon pour la formule des méthodes de lecture telle que la tradition de ces cinquante dernières années la concevait.

- La progression valable pour tous ne résiste plus aux impératifs de la pédagogie différenciée. La lecture ne se conçoit pas en totalité comme une affaire d'enseignement face à une classe, c'est chaque enfant qui s'approprie la lecture par une démarche personnelle. Dans cette optique les techniques perdent de leur valeur intrinsèque, au profit de leur adaptation à chaque enfant, selon des progressions diverses.

- Est bel et bien fini le temps où les Instructions Officielles de 1923 citées par *Boscher* (préface) précisent qu'

"il n'est besoin dans les sections enfantines d'autres livres que du syllabaire"

cf. le titre d'une méthode : *Le Livre unique des petits*.

Désormais on entend s'ouvrir à tous les supports de l'écrit, en particulier recourir à divers albums d'éditions et de fac-

tures différentes. Comment resituer une méthode dans cette perspective élargie ?

- Finalement, une importance toute particulière est donnée à *l'autour* de l'apprentissage qu'Isdey COHEN et Yannick MAUFFREY considèrent en conclusion de leur livre (*Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*) comme "peut-être en fait au coeur de l'apprentissage :

- . la prise en compte des diverses attentes que les enfants ont de l'écrit
- . l'attitude du maître et son attitude personnelle face à l'écrit
- . la relation maîtres-élèves
- . le climat général de la classe
- . la richesse et la qualité de l'environnement écrit"

Dans cet élargissement des conditions d'un apprentissage du lire bien au-delà d'une progression des mécanismes, quelles voies restera-t-il aux méthodes de demain ?

Soit (vision optimiste) celle qu'évoque Evelyne CHARMEUX lors de ses conférences et dans ses articles (cf. "Apprendre à lire au CP sans manuel" in *Repères* n° 56 déc. 1979 p. 15 à 29) : sans recours à aucun manuel, doter l'instituteur de principes solides qui lui permettront d'exploiter les supports authentiques de l'écrit, en distinguant des situations de vie qui impliquent des projets de communication du groupe-classe, et des moments de structuration respectant l'appropriation de chacun.

Soit (vision réaliste) celle des auteurs de *Lectureuil*, bâtir une "maxi-méthode" qui englobe également des indications sur les paramètres constituant *l'autour* d'un apprentissage : "méthodifier" ce qui échappait jadis aux méthodes. Pas à pas en 1977 avait déjà eu cette tentation avec l'éveil et l'éducation physique, peut-être aussi *Boscher* et *Le Livre unique des petits* en associant le calcul.

L'inconvénient de cette pédagogie résolument exhaustive, c'est qu'elle oblige à des livrets en nombre, à des fascicules de toute sorte au point de constituer une véritable som-

me : pour *Lectureuil* un livret tous les deux mois de l'année scolaire, un fichier du maître de 320 pages, un fascicule de présentation de 316 pages.

Et puis... il faut bien reconnaître que peut se continuer en 1986 la critique éternelle vis à vis des manuels.

Que vaut-il mieux pour l'instituteur ? (non pas pour l'éditeur)

. Qu'il sache comparer les manuels et se "fabriquer un petit cocktail de ce qu'il trouve bon dans différentes méthodes" (Pierre BARNLEY op. cit. p. 52).

. Qu'il s'en remette avec quiétude à des auteurs qui ont tout pensé pour lui.

Lectureuil. La Langue écrite et son apprentissage
p. 24, 25 "Il nous semble urgent de mettre en garde les enseignants contre l'éclectisme pédagogique (...)
Sur le plan des techniques, des procédures, disons même : des "ficelles", des "trucs", des trouvailles...
les emprunts d'une démarche à l'autre, sont possibles et même souhaitables. Nous l'avons fait ici, chaque fois que cela nous a paru utile"

Nous auteurs l'avons fait à votre place, partout où c'est utile, tout complétement serait donc superflu.

"Mais sur le plan de la méthodologie, la première exigence d'un pédagogue doit être la cohérence, la rigueur, l'unité de sa conception, en vue d'une pratique pédagogique sécurisante, aisée et adaptable à chaque groupe d'enfants comme à chaque élève"

Autrement dit, pour que ce soit valable pour chaque enfant, il faut respecter à la lettre cette nouvelle méthode universelle.

"L'éclectisme, le saupoudrage, le mélange, l'emprunt de tel aspect à telle "méthode", de tel autre aspect à telle autre "méthode", etc. sont non seulement imprudents, mais franchement dangereux"

Peut-être... mais si c'était justement ces rectifications, ces essais, ces tâtonnements... ce travail comparatif de l'instituteur qui constituent la vie, la valeur créative, humaine d'une pédagogie ?

② LA SÉCURISATION-SIMPLIFICATION.

Comme nous avons pu le montrer, cette attitude éducative de sécurisation se situe, avec sa conséquence la simplification, au coeur de la problématique à tous les niveaux :

- . simplification de l'enfant, simplification du monde
- . simplification de la langue
- . simplification de l'orthographe.

Dans les quatre domaines, non seulement on se fonde sur une conception surprotectrice périmée de l'apprentissage, par absorption goutte à goutte d'un savoir pré-traité, constitué d'éléments à combiner, mais aussi on dénature profondément les systèmes étudiés - réduits et abâtardis - au point de compromettre l'initiation de l'enfant au monde, au langage et à l'orthographe.

Cette critique nous semble la plus lourde car une sécurisation-simplification pratiquée à pareille dose, enferme l'enfant de CP dans une conception infantile du monde et de la langue écrite, dont on ne l'aide pas à sortir.

Ajoutons que l'évolution dans le statut psychologique de l'enfant, même si elle est légitime dans le fond, a encore accusé ce sentiment d'infantilisation qui règne dans les manuels en troquant la rigueur du dressage à l'ancienne pour la complaisance dans les passe-temps ludiques.

Que dire d'une pédagogie qui tue le langage comme on "tue la pie" son symbole ? cf. *Mon Livre préféré* p. 11 et 15 ; *La Colline enchantée* p. 17 - 2e L ; *Nicole et Victor* p. 9.

Que dire d'une pédagogie qui tue l'évasion et le rêve comme l'oiseau de PREVERT son symbole, rappelé par *Chantepages* p. 22 ? cf. *Boscher* p. 38 ; *Schneider* p. 135 ; *Je veux lire* p. 58 - 2e L.

Que dire enfin d'une pédagogie qui tue la pensée, passant de l'uniforme au conforme ? l'enfant-moyen, le monde-moyen,

la pensée-moyenne : étrange fantasme qu'on nous fait prendre pour une vérité, surprenante opération de dissolution des caractéristiques, des originalités au profit d'une entité surréelle qui ne serait rien d'autre que ce qui reste quand on a retiré toutes les différences.

De la composition artificielle des méthodes, destinée pourtant à "construire" un élève, émane un *nihilisme* : le petit théâtre des manuels se définit par des composants qui cherchent le vide, au point que le néant prenant la forme du zéro (le rond) devienne ainsi concret, visible, envahissant :

- . un espace conventionnel, clos, circulaire comme la piste d'un cirque

- . un temps figé, sans devenir, sans intrigue, un temps inutile, rond comme "la ronde des mois (qui) tourne lentement"
Bouquet doré p. 55

- . un langage diaphane, limité au rôle de transcription d'une réalité et qui tourne dans le cercle du répétitif

- . des petits personnages qui, à répéter les mêmes tics, les mêmes gestes, n'agissent plus, s'agitent et tournent en rond jusqu'à la folie.

Dans cet univers monstrueux, dantesque, l'humain est refoulé dans le *non-dit*.

C'est ainsi qu'entre les lignes du discours des manuels, en rapprochant les éléments apparemment disparates, en repérant et suivant les trajets métaphoriques quelquefois inattendus, nous avons perçu des petits personnages la troublante mélodie de leurs angoisses et de leurs espoirs fous.

Au fil des mots p. 30 - 3e L "Tiens, d'où vient cette chanson mélodieuse ?"†

1/ Un dernier témoignage sur la "simplicité" : "On prétend, souvent à tort, que les enfants aiment la facilité. Un vocabulaire adapté, précis, riche, à condition d'être explicite par le contexte, l'image, une certaine redondance, a sans doute beaucoup plus de chances de plaire aux enfants qu'un langage, certes plus facile, mais aussi plus faible et sans aucun pouvoir évocateur. En offrant des livres trop simples aux enfants, on remet totalement en cause la démarche qui leur est propre. Démarche dynamique qui cherche à lever les embûches. L'enfant, devant l'inconnu, la difficulté, aime créer, développer son imagination. C'est ainsi qu'il a toujours vécu. Il n'y a donc aucune raison qu'il soit incapable d'avoir la même attitude." Chilaïne POVINHA "D'abord le respect du lecteur" *L'Ecole et La Nation* n° 358 mai 1985 p. 22 à 24.

③ UN SYSTÈME COMPLEXE DE SYMBOLISMES.

L'univers surréel du microcosme s'interprète

- à deux degrés différents de symbolisation
 - . le premier, lisible par l'enfant, ou en tout cas destiné à celui-ci
 - . le second, analysable seulement par l'adulte, par comparaisons, recoupements
- et à travers trois réseaux de symboles.

Premier réseau : représentation de l'enfant dans la vie quotidienne.

. premier degré : décor symbolique (le pré, la forêt, la maison, la clôture...)

personnages reconnaissables à leurs attributs symboliques (la pipe, le tricot etc.)

. deuxième degré : symbolisation de la condition enfantine, parodie (le pantin, le clown, animaux enfermés)

Deuxième réseau : l'éducation (morale) de l'enfant, l'apprentissage.

premier degré : transpositions des qualités morales vantées par les préceptes

faits et gestes des petits personnages

bestiaire symbolique (la fourmi, l'abeille, les bœufs, l'âne...)

. deuxième degré : l'école comme symbolisation de la vie
apprentissage considéré

soit comme un dressage (chien, singe, animaux de cirque)

soit comme un épanouissement (fleurs, jardinage)

lire-écrire-copier-réciter, et l'image, symbolisant à l'école le devoir d'imitation de l'enfant dans la vie.

Troisième réseau : langage et connaissance

. premier degré : lire/écrire = symbolisation de la perception des éléments du monde.

La cueillette symbolise la lecture ("legere" latin), et réciproquement le lire symbolise la perception-cueillette du monde.

L'écriture symbolise les choses de ce monde constituées de traits ronds et traits droits.

. deuxième degré : la langue écrite comme clé de la connaissance.

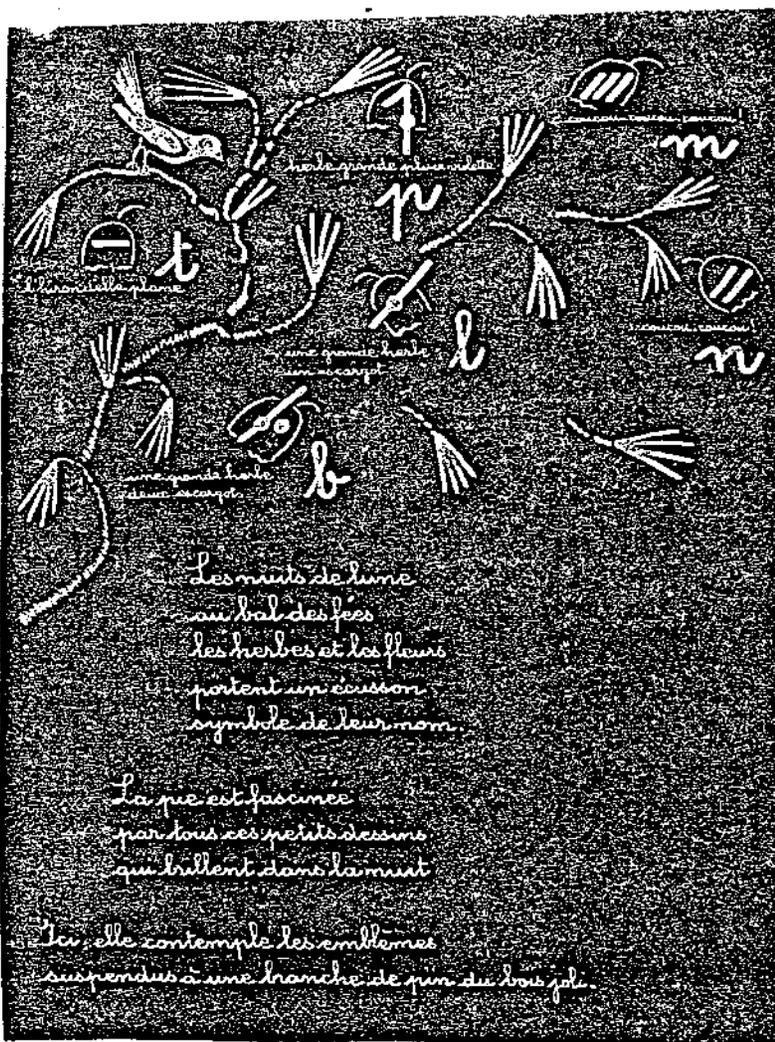
La symbolique atteint ici une dimension religieuse avec l'expression d'une révélation dans un univers mythique (paradis, messie, parcours initiatique, ascension, pentecôte...)

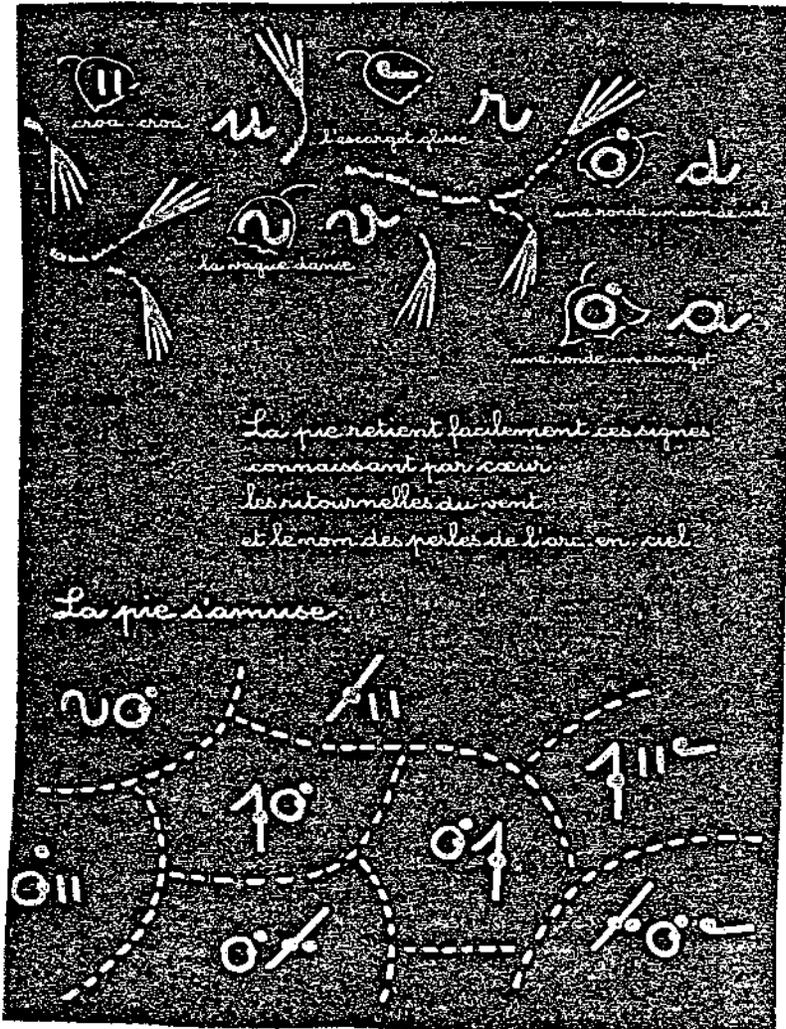
Nous observons combien tout est devenu prétexte à symbolisme : l'illustration animale réaliste issue des leçons de choses rejoint l'illustration merveilleuse héritée des bestiaires du Moyen-Age, dans une symbolique totale où les tâches banales et quotidiennes, les jeux enfantins isomorphes, se décryptent comme les fables de LA FONTAINE.

Dans *Pré fleuri*, la pie, détenant les secrets de la langue, est célébrée comme grande initiatrice de l'écriture à l'aube de la Vie comme au matin du Monde.

Pré fleuri p. 146, 147

(voir pages suivantes)





Comment expliquer la persistance tenace de ces réseaux de symboles, la conservation de stéréotypes, qui ont constitué pendant cinquante ans la structure sémiologique profonde des méthodes, en dépit des idées psychologiques et linguistiques nouvelles qui depuis 1960-70 les contredisent ? Nous vo-

yons deux explications possibles.

a) Nous pensons que les méthodes de lecture, en tant que produits de l'esprit humain, tel que le définit JUNG, manifestent clairement l'écart caractérisant tout homme moderne entre une pensée qui peut être évoluée et une mythologie profonde retardataire.

"A considérer l'esprit humain avec réalisme, on s'aperçoit qu'il subsiste beaucoup de ces traits et de ces survivances primitifs qui jouent encore leur rôle comme si rien ne s'était passé depuis cinq cents ans. Il est essentiel de la comprendre : l'homme moderne est un curieux mélange de caractères acquis au long d'une évolution mentale millénaire (...) Le scepticisme et la conviction scientifique coexistent chez lui avec des préjugés démodés, des manières de penser et de sentir dépassées, des contresens obstinés, une ignorance aveugle" C.J. JUNG *L'Homme et Les symboles* p. 96.

b) Le rôle unificateur de l'Ecole, car^{comme} nous le rappelle
Jean DUPONT

"c'est toujours autour de mythes que se tisse et se construit une communauté, et non pas autour de concepts" art. cit. p. 5

Ce phénomène, éminemment caractéristique des méthodes de lecture de ces cinquante dernières années, vaut que nous nous y arrêtions car au regard de l'histoire il s'agit bien d'une de leurs originalités premières d'avoir combiné à l'enseignement explicite de la lecture un enseignement implicite de valeurs morales, d'avoir remplacé peu à peu les préceptes par des saynètes édifiantes.

René et Monette préface "Si le récit contient un enseignement moral, cet enseignement reste discret, il découle de l'action elle-même"

La conviction des auteurs, l'omniprésence de ce souci moralisateur multiforme destiné à des enfants de six ans qui représentent la réceptivité même, l'efficacité reconnue de celui-ci sur au moins les deux générations considérées, nous amènent

avec le recul à nous demander si le véritable centre de gravité de ces manuels soi-disant "de lecture" n'aurait pas été pour cette époque *l'inculcation* de valeurs, d'attitudes, c'est-à-dire "de tout ce qui pour le reste de la vie va régler nos jugements et nos comportements, notre vision du monde" Jean DUPONT art. cit. p. 4.

Souvent les commentateurs, même quand ils le font très bien comme Jean DUPONT, se contentent d'affirmer ce rôle de l'École. Nous avons essayé quant à nous d'analyser sur quel(s) système(s) idéologique(s) reposait cet enseignement implicite des méthodes de CP. Au terme de cette étude, nous sommes convaincus que l'apprentissage de la lecture en 1986 n'a plus à assumer ce rôle d'imprégnation des mythes et valeurs traditionnels. Nous dirions même *au contraire* ! car ce qui se justifiait naguère paraît désormais périmé du fait des nouvelles données de la communication.

La télévision a pris le relais de l'unification - disons même de l'uniformisation - culturelle. Les spots publicitaires, les dessins animés, les séries américaines, envahissant l'emploi du temps quotidien et le champ mental des enfants, jouent désormais au premier chef le rôle de modelage des sensibilités et des pensées. Il est frappant de constater que les reproches exprimés par ceux qui analysent l'impact de ce médium sur les jeunes spectateurs rejoignent mot pour mot, notamment à travers la publicité télévisée, les éléments de notre étude linguistique et idéologique,

- . que ce soit du point de vue idéologique, la télévision faisant jouer un mécanisme subtil d'imposition des normes sociales décrites dans cette étude ;

- . que ce soit du point de vue des structures linguistiques et sémiologiques, à l'instar des manuels de lecture le petit écran cherchant la lisibilité maximale par une simplification des codes et des conventions de la fiction télévisée (voir note 1 page suivante).

Faut-il en conclure comme Claude DUNETON (op. cit. p. 189) que "les gosses prennent leur langue à la télé ; maintenant (...) la pub leur ^{leur} de comptine" ?

Toujours est-il que ce moderne réseau d'imprégnation linguistique et idéologique, qui continue bon nombre de simplismes des anciens manuels de CP, *doit être combattu*, au delà des nouvelles conceptions pédagogiques, par un type nouveau de méthode de lecture, *antidote* de l'encerclement télévisuel, capable de compenser ce nouveau pouvoir dont parle Michel SERRES :

"Ce nouveau pouvoir (la télévision) ne connaît pas de contre-pouvoir : nul obstacle n'arrête son avancée. Car il n'occupe pas seulement l'espace de la maison ou de la ville et le temps de nos journées ou de nos nuits mais il prend aussi les anciens pouvoirs" in *L'Ecole libératrice* n° 15, 12 janv. 85, p. 9

Que faut-il faire alors ?

"Changer les livres pour enfants, en leur assignant un rôle spécifique et radicalement différent de celui de la télévision (...) proposer ce que la télévision ne peut pas offrir" Mireille CHALVON, Pierre CORSET, Michel SOUCHON op. cit. p. 117¹.

- Utiliser avec fantaisie les potentialités de la langue par des jeux alliant l'expression, l'humour et la sensibilisation au fonctionnement original du système linguistique.

- Illustrer les méthodes, non plus par une espèce de code iconographique simplifié, mais par des images riches de multiples détails, incitant à s'y repérer à l'aide d'un texte accompagnateur, cf. *Chantepages* 2e L p. 25, 37, 45, 63.

- Abandonner la seule évocation des faits et gestes des enfants, pour s'intéresser à leurs aventures intérieures, pénétrer leurs réactions, leur subjectivité, leurs rêves.

1/ Ouvrages d'analyse de la télévision :

Mireille CHALVON, Pierre CORSET, Michel SOUCHON *L'Enfant devant la télévision* 1979.

Ignacio RAMONET *Le Chewing-gum des yeux* 1980

Louis QUESNEL "La publicité et sa philosophie" *Communications* n° 17 1971.

- Dans l'évocation du monde actuel, choisir la voie de l'authenticité en se rapprochant le plus possible de la vie réelle, en sachant prendre en compte, avec un dosage digne d'un pédagogue d'aujourd'hui, les angoisses de l'enfant face aux malheurs de la vie.

- Inversement, surtout ne pas refuser l'imaginaire, sous prétexte d'éduquer une lucidité précoce. Savoir cultiver cette faculté d'imaginaire, spécifique à cet âge.

Mais pour éviter de se laisser entraîner comme la télévision dans une inflation d'aventures fantastiques débridées, déboussolantes parce que sans référence à la vie réelle, souvenons-nous de la leçon des anciennes méthodes de lecture !

Reprenons leur gageure d'évoquer la vie quotidienne des enfants, mais cette fois-ci réfléchissons à l'art d'y insérer le merveilleux, l'imaginaire ; d'y inscrire les angoisses et l'omnirisme des petits personnages ; de créer un fantastique qui ne détourne pas les petits lecteurs des vrais problèmes du monde d'aujourd'hui, qui n'enlève pas son goût au quotidien, mais au contraire qui s'enracine étroitement dans l'existence commune, pour la "débanaliser" et éduquer un autre regard sur les choses.

En exploitant ce qui plaît aux enfants dans de bonnes bandes dessinées, des spots publicitaires de qualité, des albums qui ont su procéder à cette nouvelle "alliance" entre réel et imaginaire, la tâche doit être possible...

Cadiachon
p. 91



Petite Anthologie

Nicole et Victor
couverture



Boscher(1913; édition de 1984) p. 16

d. l. v. n. e. p. r. l. t. m. d. e. n. v. m.



S =)



poilâne



paator

à pâlade



baatine

su. sc. so. sc. si. sa. se. sc.

si mo ne. se me. si do ni e. sa me di. se ve re.
la se ve. le so li do. la se ri ne. la sa va te.
la sa li è re. de la sa li ve. de la sa la de.
si mo ne a sa li sa ca pe, sa mè re la la vera.

S = s s s. sc. so. sc. sa. se. sc. si.

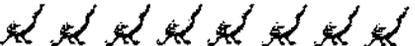
la dame scève. la scève. de la sative.
sidenie si vera de la sative.

8 poles



8 - 2 =	.....	8 - 1 =	.....	8 -	= 4
8 - 4 =	.....	8 - 3 =	.....	8 -	= 3
8 - 6 =	.....	8 - 5 =	.....	8 -	= 3
8 - 8 =	.....	8 - 7 =	.....	8 -	= 6

8 gartins



En riant (1931) p. 19, 20 - 2e L

- 19 -

ou on oi in
ein ain
train
plein
—
an am en
dan
cam
men



lili dans le train

dans le train

lilil va à paris.
dans le train il y a plein de monde.
un enfant pleure;
il veut ouvrir la portière.
sa maman le gronde.
dans un panier un lapin grignote
une croûte de pain.
un homme ronfle.
une dame brode.

1. le train, le train, le train.
2. lili regarde la campagne.

- 20 -

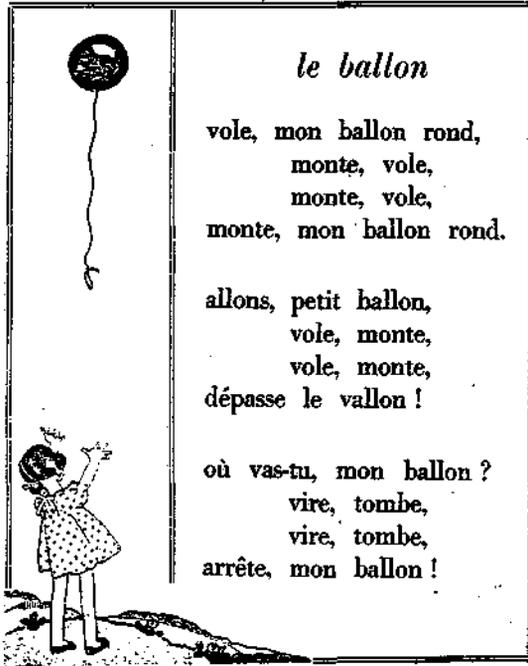


dans le train

(Suite.)

tout à coup le train
s'arrête brusquement.
l'homme sur saute.
l'enfant tombe.
la dame pousse un cri.
le lapin est sorti du panier.
lilil rit.

1. regarde lili dans le train.
2. le chapeau s'envole.
3. le lapin grignote du pain.



le ballon

vole, mon ballon rond,
monte, vole,
monte, vole,
monte, mon ballon rond.

allons, petit ballon,
vole, monte,
vole, monte,
dépasse le vallon !

où vas-tu, mon ballon ?
vire, tombe,
vire, tombe,
arrête, mon ballon !

Au jardin des images (1934) p. 23 ; p. 28, 29 - 2e L

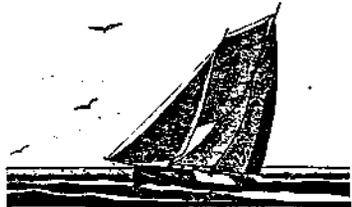
à Ed. ROQUES
Avec un hommage reconnaissant.
D. G.

le petit navire

au ras de l'eau,
tirelo !
s'élançe, file, et vire,
mon navire,
tirelire !
mon navire et ses matelots,
tirelo !



je l'ai bâti, mon beau navire,
du bois d'une belle forêt.
il se balance, vole et vire,
à l'horizon décoloré.





le four.

bâille le vaste four
 comme une bouche ardente.
 fortement
 la maman,
 d'une tarte
 bat la pâte ;
 des enfants
 l'admirant
 chaque bouche béante
 s'arrondit comme un four.

Au jardin des images p. 41 - 2e L ; p. 71, 72 - 2e L



la marguerite

une à une arrachons
 les blanches et roses languettes.
 un à un détachons
 les pétales des collerettes.

laissons parler la marguerite :
 « je t'aime... un peu... beaucoup...
 assez bien... hélas !... pas du tout... »
 à chacun selon son mérite.

me voilà devant maman qui sourit.
 que va dire la marguerite ?
 à maman que j'aime et qui me chérit
 ne peut mentir la marguerite.
 me voici devant maman qui sourit.

parlez pour moi, blanches languettes !
 « maman, je t'aime... un peu... beaucoup...
 passionnément... par-dessus tout !
 merci, charmante collerette.

une à une arrachons
 les blanches et roses languettes.
 un à un détachons
 les pétales des collerettes.

H. MARI





en. Danse.

*1. Danse, danse sous les lilas.
Petite, danse...
Eleve les fleurs en ses bras.
Petite, danse!*

*2. Danse, danse sous le soleil.
Petite, danse...
Comme elle est bleue comme le ciel.
Petite, danse!*

*3. Danse, danse sur la prairie.
Petite, danse...
L'herbe est neuve comme ta vie.
Petite, danse!*

© 1937-1938, La Méthode Rose, Paris, France.

La Méthode rose (1937)
p. 46 - 2e L

p. 4 - 2e L

on; bon bon, savon, bouchon.

Oh! les jolies bulles de savon!

I. Toto et Lili font des bulles.
Vite un bol et du savon;
bon! cela mousse.
Soufflons dans la pipe :
la bulle se gonfle, se gonfle.

II. La bulle s'envole :
elle monte, monte,
elle monte en l'air,
dans le ciel clair,
et puis elle crève :
Grac!



Oh! les jolies bulles de savon!



Méthode François

(1949 ?) couverture - 2e L

é.er.et.ez _ ier _ our. pour _ eur. peur.
Lé on . Paul , Ro ger .



hB P
u.U. 96

Benoit a peur.

l'araignée.
é . ai - et - ei
è - ais - all - est

à la cave

Méthode François

p. 21 - 2e L

1. Benoît va à la cave pour y tirer du vin.
2. horreur ! il a vu passer un rat ;
c'est une vilaine bête.
Une grosse limace grise
bavait sur le tonneau.
- 3 - Une laide araignée
se balançait au bout d'un fil.
- 4 - Benoît remonte en criant :
- ma man , j'ai peur !

1. Benoît a vu une laide araignée.
2. Une limace bavait sur le tonneau.
3. Benoît n'est pas très courageux.
4. Leon. Paul. Roger. Benoît.

p. 44, 45 - 2e L

ill brille bouillir. bar bouille. bataille
Micheï a rettrapé le chat pour de paillle.



elle. eil. elle.

gro seille. abeille. miraille. soleil.
meilleur

Les grossilles

La confiture

de gro seilles



1. Mi reille
presse le jus
des gro seilles.
puis elle prépare
la base sine qui
brille comme
le soleil

Le mélange va bouillir

2. Elle y ver se
le jus, a jou le
le sucre, et mal le mé lan ge
à bouillir.



*La grosseille
et la grosseille*

3. On sent dans la
maison la bonne odeur
des confitures. Une
abeille et deux gué pes
en trent par la téné tre.

4. Le petit Claude
arrive et goûte
la confiture.
Il se barbouille
la figure.



*Après
le repas
de la grosseille*

5. Mi reille ver se
en fin la confiture
dans les pots.
On les a li ghe sur
l'étagère en rang
de bataille.

6. C'est la meilleure
confiture qui fin reit
à petit Claude, et
Claude chante :



*On aime
les pots*

Je suis un petit poupon
de bonne figure
Qui aime bien les bon bons
et les confitures.

1. Mireille a fait de la confiture.
2. C'est de la confiture de grosseilles.
3. On a rangé les pots sur l'étagère.

René et Monette

Lire



1. Médor, notre chien sa vant, interroge les animaux de la ferme.

2. Le mou ton dit : « Je sais : bée, bée. » L'a ne l'ar rête : « É cou tez, je sais mieux : i han, i han. » Impatient, le coq s'a van ce : « Co co ri co, co co ri co, » et les pou les sortent pour l'ad mi rer.

Dans son clapier, le lapin remue le nez et reste muet.

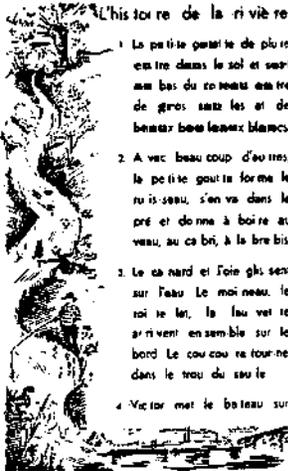
3. A ce moment, René et Monette rentrent de l'école. « Pau vres bêtes, di sent-ils, vous ne sa vez rien, rien. Nous, oui, nous so mmes sa vants : Nous sa vons lire. »

Capin :

Dans son clapier, le lapin remue le nez et reste muet.

René et Monette (1941) p. 97

Nicole et Victor (1943) p. 36, 37



L'histoire de la rivière

1. La petite goutte de pluie entre dans le sol et sort au bas du rocher entre de gros sauts les et de beaux beaux blancs.
2. A vec beau coup d'au tres, la petite goutte forme le ru is seau, s'en va dans le pré et donne à boire au veau, au ca bri, à la bre bis.
3. Le sa nard et l'oi se gis sent sur l'eau. Le moi neau, le noi se lan, le fau vet te ar ri vent en sem ble sur le bord. Le cou cou re tourne dans le trou du seu il.
4. Victor met le ba teau sur

l'eau du ru is seau et dit : « Vo gue, le vent pou se sa voi le »

5. Ma man, a près a voir lavé la soie, se tend sur le pré. Nicole em por te la bous se et le seau.



6. La ri vi ère s'u ni à d'au tres. Beau coup d'eau cou le en tre ses ri ves et por te de beaux ba teaux dans la vil le, les bœs. Où l'an ves tu, ri vi ère ?

7. Je cou le ra pi de ment, car les en fans de la vil le au ren dent, a vec l'eau vi ve, les grands ba teaux em plis de blé et de bois.

Il n'y a guère d'eau, mais pas de poisson au lieu de ses poissons. Les rivières sont si sales et si noires.



ADIEU, MON PREMIER LIVRE



Bon petit livre, où j'ai appris à lire,
je vais te quitter. Joli petit livre, j'ai
lu toutes tes pages, j'ai admiré toutes
tes images.

Beau petit livre, avec toi j'ai vu grandir
Nicole et Victor, deux bons amis à qui
je pensais, le soir, avant de m'endormir.
Que vont-ils devenir ? Ils vont, comme
moi, continuer à être de bons enfants
et des élèves attentifs.

Je me souviendrai aussi de l'âne Cadet, de Jean Lapin,
des hirondelles, des canetons. Je chanterai encore : « Petit
enfant, déjà la brune... »

Maintenant, je vais recevoir un autre livre, plus gros,
plus difficile peut-être. Mais puisque j'ai appris à bien lire
avec toi, je peux en commencer un nouveau.

Que deviendras-tu, toi, mon cher premier livre ? J'ai
été assez soigneux. Tu n'es pas trop déchiré, tu peux encore
servir. Un autre enfant
apprendra aussi à lire
avec toi.

Avant de te quitter,
je regarde une dernière
fois tes premières pages :
Nini qui rit, le petit
nid, Toto qui crie : ho !
Comme tout cela est
facile maintenant !

Adieu, mon premier
livre, et merci.



Lire la suite de Nicole et Victor dans *Contes et Jeux* (Larousse).

1. Le vent chantonne



le vent chantonne

de ci, de là.

la hi, ha la.

la i, a la

a, i, a, i



le vent, le temps

de ci, de là

le, le, de, de, e e

a, i, e — e, i, a,

13. Écoutons des histoires



Bouquet doré
(1947)
p. 4, 5

p. 64

Qu'il est doux,

Qu'il est doux d'écouter des histoires

Des histoires du temps passé,

Quand les branches d'arbres sont noires.

Quand la neige est épaisse

et charge un sol glacé.

Alfred de Vigny.

a e f g h th m o p t

Lettres muettes au commencement ou dans le corps des mots

Août, le dé voue ment, la gaie té, j'eu s,
Neuf châ teau, la ving tai ne, le thèr mo mè tre,
un is thme, l'as thme, l'au to rine, un pa on,
l'al cool, le bap té me, le comp teur, Mont rouge.



Les amis de René - s
René et Albert ont rapporté de l'école
des cahiers bien tenus, des devoirs sans
fautes d'orthographe, ils ont eu de bonnes
notes en arithmétique. Leur tante Marthe
leur offre de les conduire au cirque à
Montmartre. Ils acceptent avec un

p. 156, 157

La Lecture immédiate (1948)
p. 57

enthousiasme compréhensible. On cherche
sur l'almanach le jour qui conviendra. Ce
sera jeudi. Inutile que tante Marthe ne
souffre pas de son rhumatisme d'ici-là et
que les enfants ne s'ennuient pas! Tout
va bien! Les sympathiques petits sont
prêts à l'heure. On entend l'écho de la
musique et des chœurs, le rugissement de
la panthère et les cris des paons dressés.

Au cirque ils voient le dompteur
des lions. Ils en ont compté cinq. Le dompteur,
prompt comme l'éclair, sait éviter leurs
griffes. Pour la première fois, ils ont vu un
si nécessaire. Le spectacle a duré longtemps. Au
printemps, ils se travaillent bien, tante
Marthe les emmènera au théâtre. Que de
remerciements ils doivent à cette bonne tante!

○ suivi d'une consonne

Révision



René s

René, d'abord, observe le calme absolu,
il admire le joli décor du bord de la mer de
la côte du Calvados, le parasol à bordure
verte fixé à la porte de sa cabine. Il absorbe
une pilule avec le bol de café ordonné. Médor
va dormir à côté de lui. Le corps de René va
redevenir fort, superbe, il sera solide comme le
roc. Sa bonne mine va ravir sa mère.



un banc



des sandales



un ruban

5 enfants



le vent



un torrent

an . an - un banc

en . en - le vent

souvent, maman chante de jolies
chansons : ses enfants chantent aussi.

maman chante.

Les Belles Images
(1948)

p. 50 et 51

— souvent, dans la soirée, ma man s'assis un moment devant la porte; ses enfants l'attendaient: ils arrivent en courant...

— une chanson, ma man!... de mandaline..., elle chante si joliment, ma man!... elle sait des chants lents, doux comme le vent; elle en sait de vifs et rapides comme l'eau du torrent.

— parfois, les enfants chantent avec elle, en marchant et en tapant des pieds; parfois encore, ils dansent en se tenant par le petit doigt.



7. LÉCON

gn l ph is ir ic z il ll
o au eau



Le corbeau croasse cro-oi, cro-oi
oi

une voiture, la faire, des vai,
des ai, des paire, des nai,
l'histoire, la bonne mémoire, une baignoire,
le voir, baisser le tirail des mouchoir
les poil noir de la moustache
ou tu soif ?

7. LÉCON

Cro-oi, cro-oi, cro-oi...

Le corbeau au plumage noir croasse

Écoutez sa forte voix
cro-oi, cro-oi, cro-oi.

Où quelle vilaine voix !
de Dédé à Aline.

Cro-oi, cro-oi, cro-oi, dit-il
en se moquant du corbeau.

Il croit sans doute avoir
une très jolie voix,
et sûrement il se trompe,
ajoute Aline qui râpote



cro-oi, cro-oi, cro-oi.

Mes Premiers Contes (1949) p. 14 et 15



Une petite fille dit au jardin:
« Nous allons cueillir des fleurs
pour maman. »

A petits pas joyeux
(1950)
p. 57

Et les fleurs inquiètes ont chuchoté:
« Laquelle de nous va être tuée ? »
La deuxième petite fille a dit:
« Les fleurs vivent aussi. »
Et la maman, qui a tout entendu,
embrasse ses petites filles.
« Vos yeux sont mes bleuets et vos
lèvres sont mes roses. Dans mes
bras vous êtes mon bouquet. Ne
faites pas mourir les fleurs. »



PHILIPPE LEBESGUE (dessin).



Cadeaux utiles.

L'autre jour, tante Ursule est venue nous voir.
Elle nous apportait des cadeaux.

A Lucien, un réveil-matin pour qu'il ne soit plus
en retard.

A Simonne, qui s'enrhume toujours, une
douzaine de vieux mouchoirs.

Et à moi, un œuf en bois pour raccommoder
mes bas.

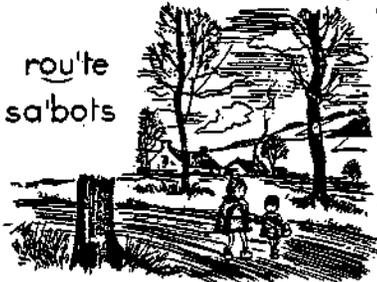
Alors, comme nous ne lui disions pas merci,
elle s'est tout pris, et elle est repartie.

Photo VANGALTE. Non Broussat dess. (10 21000.)

A petits pas joyeux p. 35 (en bas), p. 27 - 2e L
(en haut)

de petites fumées montent des
cheminées - à la soupe les
enfants, disent leurs nu'ages
blancs.

et, sur la route
gelée, les sabots
s'en vont
claquant.



La veillée



1 - La veillée se fait chez les parents de Camille. Vers huit heures, les amis arrivent et s'installent.
 2 - Près de la cheminée, les mamans travaillent à leur tricot ou tirent l'aiguille. Les enfants écoutent les belles histoires que conte la grand-mère de Camille. Les hommes jouent aux cartes, tandis que le grand-père bâille, puis sommeille un peu.
 3 - Mais voilà que les veilleurs s'approchent de la grande table où les attend un bon goûter : des marrons grillés et une bouteille de vin blanc, une crème à la vanille et des biscuits à la cuiller.

Rémi et Colette (1951) p. 35 - 2e L



Z. entre deux charmeurs, le serpent se fait lézard. Z

SS. mais un seul charmeur, ou deux serpents, et le charme est rompu. SS.

église	musique	raisin	fraise
oiseau	rosée	laine	lramboise
maison	oeuille	chasse	morsure
			cerise
			poison

Pigeon vole (1953)
 p. 66 - 2e L

1. sur la place de l'église, arrivent deux hindous au visage bronzé, vêtus d'une chemise grise brodée de rose, et d'un turban usé. ils sortent de leur valise deux flûtes et un gros serpent. la foule surprise et curieuse, regarde, ma voisine a un frisson car le serpent siffle fort, au son de la musique. la bête se repose comme un lézard au soleil. si la musique s'arrête ou si un seul charmeur joue, la bête est à nouveau furieuse. quelle étonnante chose !

2. un des hindous lui fait sentir une rose et lui offre une ou deux cerises qu'elle trouve délicieuses. enfin les joueurs de flûte jouent une berceuse, saisissent le serpent et le remettent dans sa prison; ils font la quête et partent en visite au village voisin. toute la saison, les gamins s'amusaient aux charmeurs. lison était le serpent, Frédéric et gustave étaient les rusés compères. ils se faisaient des flûtes de roseau et à toute occasion, ils présentaient leur savant numéro. quelle amusante fantaisie !

Au jardin de la joie
(1953) p. 6 - 2e L

1. Au chaud soleil d'été.

Le chaud soleil colore
les fruits du jardin.
Les pêches sont vermeilles.
Les groseilles brillent
comme des gouttes de lumière.
René et Nicole emplissent
les corbeilles.
Sous peu, les abeilles
pillent les treilles
le soleil, les abeilles
eil eille ail aille
euil euille



1. Roses et cerises.

(Au Jardin de la joie.)
— Qui veut des roses,
des roses de nos rosiers,
des roses dans un panier d'osier?
J'ai des roses
fraîches écloses,
des roses aux pétales veloutés,
Oh! les belles roses de nos rosiers!
2. Qui veut des cerises,
juteuses et exquisés,
des cerises de notre cerisier,
des cerises vermeilles,
des cerises plein ma corbeille?



p. 31 - 2e L

Oh! les belles cerises de notre cerisier!

3. Qui veut des fraises,
Des fraises de nos fraisiers,
des fraises parfumées?

En voici, en voici
mon panier tout rempli!

la rose, le gazon
se zon



6. Je classe les mots du corbillon :

4. Le jeu des mots nouveaux.

ardois biou
se
va chai
toi soi
son
fi mai

5. Le jeu du corbillon.

le zéro	les oiseaux
les ciseaux	la framboise
onze et douze	le gaz
le tézard	le gazon
la dizaine	il visite

z	s = z
le zéro	les ciseaux

Le Livre que j'aime (1955) p. 11 - 2e L



Aimé.

1. Il était une fois un petit garçon qui était très gai et qui aimait faire plaisir à tout le monde; il s'appelait Aimé.

2. Après chaque maman à les soirs il fraîche à la



repas, Aimé aidait sa faire la vaisselle, et tous allait chercher de l'eau fontaine.

3. A Germaine, sa il avait fabriqué une maison de poupées, petites tables et de petites chaises.



petite voisine, superbe avec de toutes toutes

4. Un jour, Aimé tomba malade. Presque tous les soirs, ses camarades venaient le voir et lui apportaient un bouquet de roses ou un panier de fraises.



le plaisir - tenir - fraîche - la fraise - la graine - je sais - c'est - ses.

Le Livre que j'aime p. 15 - 2e L



La fête de maman.

1. « Elle sera contente, dit Jacqueline en glissant le carton dans l'enveloppe... Elle sera contente, répète le petit Jean. Et nos trois amis entrent chez maman.

2. Nous te souhaitons une bonne fête, maman chérie, disent-ils ensemble. Et le petit Jean tend l'enveloppe à sa maman.

3. « Oh ! la bonne surprise ! C'est votre portrait mes enfants ! Comme vous êtes gentils ! et que je suis heureuse ! Merci, mes enfants ! »

Elle se penche vers ses trois chéris et les embrasse tendrement. Petit Jean est tout étonné de voir de grosses larmes couler sur les joues de maman.

4. « Mais, je t'aime, petite maman, dit-il, je t'aime, embrasse-moi... encore... encore... encore... »



l'enfant - pendant - cependant - l'enveloppe - elle embrasse.

Le Livre que j'aime p. 21 - 2e L



Sous les pommiers fleuris.

1. Une rose dans les cheveux,
un sourire aux lèvres, Jacqueline
s'en va chez sa cousine Eugénie.
Elle est heureuse !

2. Voilà Eugénie, son jeune frère,
sa maman On se dit
bonjour, on s'em-
brasse, et les jeux
commencent.



3. Quel bonheur !
près et dans les bois,
cache derrière les
on fait de belles
puis un peu fatigué,
pommiers fleuris.

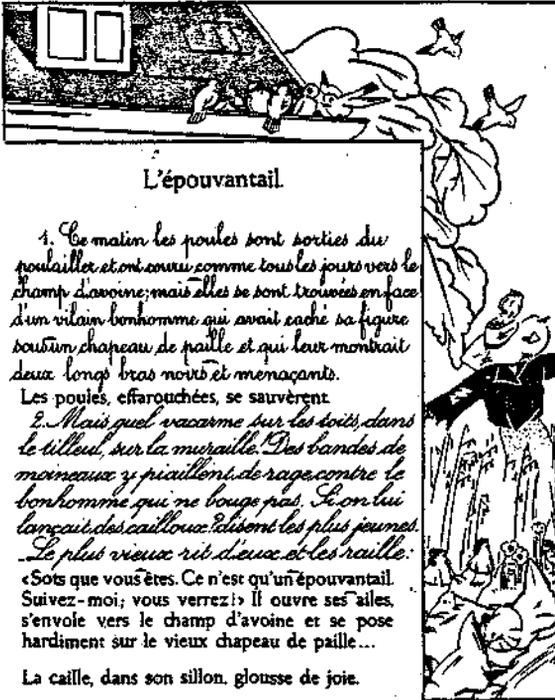
On court dans les
on joue à cache-
grands peupliers,
couronnées de fleurs,
on s'assoit sous les

4. A quatre heures la maman
d'Eugénie apporte le goûter.
Il est délicieux, les pains de
seigle et le beurre, et l'œuf frais
et le grand bol de lait.

5. Ah ! qu'on est heureux, le jeudi,
au grand air, sous les pommiers en
fleurs, au milieu des herbes et des
bêtes.



Le Livre que j'aime p. 37 - 2e L



L'épouvantail.

1. Ce matin les poules sont sorties du poulailler et ont couru comme tous les jours vers le champ d'avoine; mais elles se sont trouvées en face d'un vilain bonhomme qui avait caché sa figure sous un chapeau de paille et qui leur montrait deux longs bras noirs et menaçants.

Les poules, effarouchées, se sauvèrent.

Et Meis quel vacarme sur les toits, dans le tilleul, sur la muraille. Des bandes de moineaux y picailloient de rage contre le bonhomme qui ne bouge pas. Et on lui lançait des cailloux: disont les plus jeunes.

Le plus vieux rit d'eux et les raille.

«Sots que vous êtes. Ce n'est qu'un épouvantail. Suivez-moi; vous verrez!» Il ouvre ses ailes, s'en vole vers le champ d'avoine et se pose hardiment sur le vieux chapeau de paille...

La caille, dans son sillon, glousse de joie.

je m'habille - tu t'habilles - l'oiseau - l'oisillon - le travail, il travaille.

La Colline enchantée (1956) p. 23 - 3e L

Le mariage de Jeannot.

Comment ai-je pu venir de si loin sans me mouiller les pattes? dit l'oncle Phil. Ecoutez bien! chut! Je suis venu par le train. Un invité arrive par le train! Est-ce possible? murmurent les taupes à l'oreille des hérissons.

Allons, bavards, en route pour la grotte aux fées, dit papa Lapinet. Et le cortège, à ce signal, se reforme et s'ébranle à grande allure. Les lièvres ne savent pas marcher lentement, ils vont toujours au galop. Le hérisson se met en boule et roule à toute vitesse. Friquette, très émue, entre la première dans la grotte. Le vieux hibou bat des ailes, et le silence se fait.

Jeannot regarde sa fiancée avec tendresse. Maman Lapinet, le museau enfoui dans son mouchoir, pleure d'émotion. Papa Lapinet, les doigts serrés, s'efforce de rester calme et mordille sa moustache. Ne pleure pas, ma Lapinette, dit-il à sa bonne femme, ton fils n'est pas perdu, et Friquette le soignera bien.

La cérémonie prend fin. Le hibou glisse un anneau à la patte des jeunes époux. Toute la noce quitte la grotte avec un grand fracas, pendant que l'oncle Phil fait au hérisson le récit de son voyage mouvementé.

ph = f: l'oncle Phil. un photographe. ym = in. du thym.



tion ^{pi}

Aussitôt sur les branches et sous les feuilles, partout, naît une joyeuse admiration.

Tout le petit peuple de la Forêt-Jolie saute, bondit, court, vole et trotte vers la clairière aux Mélèzes.

Bientôt le grand cygne blanc se pose sur l'étang aux nénuphars, tandis que sautant de feuille en feuille, Yodeli et Sylvie posent sur la mousse leur grand panier d'osier. Ils en ont à peine soulevé le couvercle qu'une nuée de papillons multicolores se répand en dansant dans les airs. De tous côtés ce sont des exclamations, des cris d'admiration.

*Dans la forêt
jolie (1959)
p. 87*



Le papillon.

1. Un papillon, couleur de rouille, se promenait de fleur en fleur.

- Tu es plus jolie que moi, dit-il à une rose, mais moi je suis une fleur qui vole.

- Il est vrai que tu ressembles à une fleur, mais tu n'as pas d'odeur, répond la rose parfumée.

- Oui, réplique le papillon, mais un jour on te cueillera et tes pétales embaumés faneront tristement dans une chambre.

*Caïdichon (1959)
p. 45*

2. A peine avait-il dit ces mots qu'un jeune galopin courut sur lui, le prit, et le piqua sur un bouchon.

3. - "Pauvre fleur qui volait!" dit la rose attachée au rosier.





a li ne é tu die u ne mé lo die : do, ré, mi, la.



un do mi no



to bi di ne
un rat rô de

da dé do du de di la du no
u ne dame, u ne du ne, a dé le, un dé
u ne pé da le, la pom ma de, u ne ru de.

le rat : der ri è re le dé pô t, to bi di ne
d'u ne pa na de ti è de - il a de l'ap pé tit
un rat do du rô de, ti mi de - to bi ar r è te
de di ner, do deli ne de la tê te - ré mi
at tir é ta pe sur le dos du rat - ra pi de,
le rat dé la le da re da re - dé pi té, ré mi
a mè ne mi na - la lut te ne du re pas -
d'u ne pat te ru de, mi na tue à de mi le
rat - mè re di ra : « tu as mé ri té de la
li mo na de et mi na de la do ra de. »

Am-gram-gram
(1960) p. 12

d d d to bi di ne d'u ne pa na de, un rat rô de

Liens et dessins :



eu eu



la va che meugle

p. 28

un jeu, le pieu, mon neveu, u ne veu ve, u ne
de meu re, je dé jeu ne, un vin fa meux, la meu te a
cha ssé la bi che a peu rée.

le feu : jeu di nous dé jeu ni ons - on son ne - la
me ni è re a ffo lée de man de pa pa - tous deux
cou rent de rri è re la villa neu ve où elle de meu re -
le feu a cou vé sous u ne meu te dans le mi lieu du
champ - peu à peu, la meule se con sume - la
fu mée s'é cha ppe - pa pa a mè ne le jet sur la
moi sson à de mi dé vo rée - le feu est é tou ffé.
les che veux rou ssis, les pan ta lons bou eux, pa pa
de man de : « où a dé bu té le feu ? » on a vu un
jeu ne sot à cô té de la meu le - le ga min ar rive,
hon teux - un a veu lui coû te - do ré na vani, il ne
jou e ra pas a vec le feu.

eu, jeudi le feu a cou vé sous u ne meu te

Liens et dessins :

de rri è re la neu ve, la se con su me la
s'é cha ppe - a mè ne le pa pa a les rou ssis,
les bou eux - le est hon teux.



Bonjour
(1960)
p. 90

ill - dit : une gentille fille, l'papillon de l'absolu, son aiguille,
le caillou, une matraque, une voiture, le gallon, le popoteau.

Le chant de la nuit

- 1 - Quelle merveille qu'une belle nuit!.. Toute la famille se tait. Maman a arrêté son aiguille, la gentille Caroline berce sa poupée. Luc ne pose plus de questions.
- 2 - « Écoutons le chant de la nuit, dit Papa. Entendez-vous la grenouille du ruisseau? Entendez-vous le murmure de l'eau sur les cailloux? Voyez ce papillon de nuit qui tourne autour de la lampe... »
- 3 - Luc a tendu l'oreille, mais bientôt, bercé par le chant de la nuit notre ami s'est endormi.
- 4 - Alors maman prend son chéri dans ses bras, et, doucement, elle le porte dans son lit sans le réveiller.

I. A. O. B. C. H. G. J. D. P. T. V. Y. L. Q. M. E.

Leçon n° 16.

PB FV TD SZ AÉI O OU U

Schneider (1960)
p. 32



— Maman, si tu me donnais des
sous,
Je serais tout doux, tout doux.
Et je ne ferais plus le fou.
— Des sous! Pour acheter quoi?
Un bout de chocolat?
Vous êtes laid comme un pou!
Allez-vous-en. Zou!

des	sous	|	tout	|	doux	|	le	fou	|	un	bout	|	un	pou	|	zou!	|	vous	
	sous	|	tout	|	doux	|		fou	|		bout	|		pou	|		zou	|	vous
	sou	|	tou	|	dou	|		fou	|		bou	|		pou	|		zou	|	vous
	s	|	t	|	d	|		f	|		b	|		p	|		z	|	v

Schneider p. 69

G g
ga go gau gou gan gon

Une gomme. La figure. Un gâteau. Des gants. Un légume.
Une goutte d'eau. Une gare.



Un rê ve.

Là! Ça y est.
Un pâté! Un énorme pâté!
Il s'éta le sur le papier.
Suzon ne veut pas être punie.
Et le pâté gros sis.
Il couvre toute la feuille.
— Tu se ras pu nie Suzon! Tu i ras à la ca ve Suzon!
— Oh! non! Oh! non!
Ma gomme! Où est ma gomme?
Suzon a rê vé. Suzon est dans son lit.
Maman est là qui sou rit.

Dictées :

- n° 1. des gants. un gâteau. des légumes.
n° 2. Papa fume un gros cigare.

La Méthode bleue (1960) p. 37

Mère l'oie

1. Elle va sur le bord de la route
et se dandine.

Voilà une voiture
L'oie boite vite, vite,
et file dans le champ.

2. Elle voit l'étang
où danse un canot à voile.

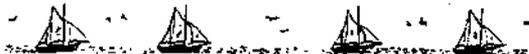
Elle va boire sur la rive.
Elle tord son long cou,
puis elle bombe son jabot
et lisse son duvet
fin comme la soie.



3. La toilette finie,
l'oie doit revenir
car la soirée s'achève.
Une étoile luit.

4. L'oie arrive dans sa cabane
toute noire.

Bonne nuit! mère l'oie!



Le ballon



1. Ballon rond, ballon long.
Qui m'achète un ballon ?

2. Simon acheta un ballon long
comme le bras.

À la ferme, un caneton surpris
s'écria : " A-t-on jamais vu un ballon
qui n'est pas rond ? "

Le chat arrêta son ronron. Mais
Simon garda son ballon long.

3. Un après-midi, Simon écrivit une
lettre, l'attacha après le fil du ballon
et dit : " Mon ballon chéri, lorsque
la lune se montrera, tu lui porteras
mon petit mot. Elle te donnera la
réponse "

4. À la nuit, Simon lâcha le fil,
le ballon monta, monta... Hélas!
il resta dans la lune, on ne le
revit plus.

5. Ballon rond, ballon long,
Qui m'achète un ballon ?



A la claire fontaine
(1961) p. 43

le chat de simon ronronne

Le crayon

1. Un crayon s'ennuyait à la devanture d'un
libraire. Il décide de partir en voyage
et de voir du pays.

2. Il se glisse par terre et roule, il arrive
dans la rue.

Tout à coup un gros camion passe. Notre
crayon effrayé par le bruit se réfugie
dans une cour d'école.

— Là, dit-il, pas de voiture, je serai
tranquille, égayé par les oiseaux.

3. Hélas ! l'heure de la sortie ayant sonné,
la cour devient si bruyante que le crayon
se faufile dans une classe vide.

Il regarde le tableau, les
images, il est heureux.

4. En balayant, on le trouva
et on le mit dans un
 tiroir. Pauvre crayon ! ton
voyage n'a pas été long.





la cage.

1. rené a mis un pinson dans une cage.
le pinson s'agite; il fait du tapage.

2. maria dit: - petit pinson, sois sage!
dans la cage on ne sont pas les gals.

3. mais le petit pinson ne veut pas être sage.
rené dit « ne le gardons pas en cage » — et il
ouvre la porte de la cage.



32



le gui.

1. - qui veut du gui? - rené regarde dans
la rue, il voit un enfant qui porte une
longue branche chargée de gui.

2. le petit marchand ne vend guère; il
est triste. rené lui achète une touffe de gui.

3. puis rené crie « maria! j'ai du gui! nous
ferons une belle guirlande! »



33

René et Maria
(1961) p. 32, 33
(en haut)



le baiser au soleil.

1. rené s'est réveillé de bonne heure ce
matin il a encore sommeil; il s'est vite
habillé; il veut voir le lever du soleil!

2. rené regarde du côté du levant. le
ciel est gris, puis rose, puis vermeil.

3. enfin une boule de feu paraît: c'est le soleil;
il illumine la terre. rené est joyeux. il envoie un
baiser au soleil.

p. 53 - 2e L
(ci-contre)



le petit yak triste

1 — le petit yak est très triste au zoo. il a été placé dans un parc. il y a, dans ce parc, une cabane avec de la litière humide et une mère yak très triste. le petit yak est très triste.

2 — mère yak a de fortes cornes en forme d'arc. sa robe grise cache ses sabots et elle a un regard triste. triste, comme celui du petit yak.

elle rêve de l'asie. elle est née libre en asie. sur l'himalaya à la cime de glace. et elle est là très triste, au zoo. de sa cabane, elle regarde le petit parc clôturé.

3 — yves et sylvie saluent le petit yak et sa mère. ils offrent du trèfle par-dessus la clôture. mère yak refuse le trèfle. elle ne regarde pas même la bordure de myosotis. l'allée bordée de cyprès. la glycine qui orne la porte du zoo. mère yak est très triste.

4 — le petit yak et sa mère se promènent dans des robes grises qui cachent les sabots. puis ils se retirent dans la cabane. yves et sylvie retirent alors le trèfle. ils le portent, très tristes, à la girafe.

le petit yak ne regarde pas les myosotis.



p. 7 - 2e L

le pauvre chameau

1 — le pauvre chameau se promène tout le long, le long de l'eau. on a posé sur son dos un tapis rouge bordé de jaune. une grappe de beaux bébés a été fixée sur ce tapis. et le chameau les promène tout le long, le long de l'eau.

2 — le pauvre chameau regarde de ses yeux tristes les bateaux sur le lac. son petit guide le tire par une corde. le pauvre chameau marche comme un bateau. les bébés sont secoués. ils ont peur et ils rient.

3 — jusqu'au soir. le pauvre chameau portera des bébés tout le long, le long de l'eau. il se promènera sous les saules. il regardera les autos. il écouterà le moineau. il recevra à la nuit une bonne nourriture et deux seaux d'eau. malgré tout, le pauvre chameau est triste tout le long, le long de l'eau.

4 — le pauvre chameau est triste. il n'est pas habitué à vivre sous les saules, au bord de l'eau. il lui faut le sable chaud. il ne lui faut pas toute l'eau de ce ruisseau.

5 — jusqu'à sa mort, le pauvre chameau triste se promènera tout le long, le long de l'eau.

le chameau se promène sous les saules

Le Petit Monde des animaux
(1961) p. 43

une excursion



1. « Nous allons faire une excursion, explique Nina. Le banc sera le taxi, toi, Nano, tu seras le chauffeur. Montons! Ne va pas trop vite! »

2. « Oh! s'exclame Nina, regardez cet extraordinaire petit château! »
Et elle montre, de l'index, la vieille niche en bois de Pipo!
Oh! la route suit l'extrême bord du précipice.

3. Patastra! Tout a chaviré.
« Tu l'as fait exprès, Nano!

— Mais non! un silex a provoqué l'accident.

— Oh! tu m'exaspères! » dit Nina vexée et rouge de colère.



4. « Pas de rixe! dit Pipo.

Remettez la voiture dans son box.

Il est exactement quatorze heures.

Courrez!... Le premier arrivé à la maison
aura une poire exquisite. »



$8 + 8 = 16$

16 chaises

.....

.....

p. 127

La Coquecigrue



Connais-tu la Coquecigrue
Qui caracole, piaffe et rue
Tout là-haut, là-haut, dans les nues?
C'est une bête saugrenue,
Moitié cheval et moitié grue,
Toute noire, toute velue,
Joufflue, dodue, ventrue,
A dos bossu, cou de tortue,
Long bec crochu, tête cornue,
Crâne toodu, pattes fourchues!...
On dit qu'elle est soote et bourrue,
Complètement harluberieue,
Si fantasque, si farfelue,
Qu'elle crache, toussue, éternue,
Au nez des passants dans la rue!
Certains gens l'ont aperçue,
Galopant à bride abattue
Parmi les étoiles, perdus
Dans sa rêverie incongrue,
Mais, moi, je ne l'ai jamais vue,
La Coquecigrue!



la marguerite, le muguet et le gui

ga - go - gu
gi - gi - gé - gy gue - gui - gué - gueu

du gui - du muguet - la marguerite - une baguette - une baguette magique - un dogue - une guitare - une guêpe - un guépier - des guêtres - une guirlande - la guêule du chien

C'est le printemps!

Muguet vient de sortir de terre. Marguerite ouvre son cœur et s'épanouit.

— Bonjour muguet, dit-elle, vois comme je suis belle avec ma colzalette!

— Oh! répond muguet, mes clochettes blanches sont plus jolies!

— Que non! répond marguerite: et ton cœur d'ore ou d'or?

— Peut-être est-il très petit, dit muguet, mais il est si parfumé, tandis que toi tu es belle, c'est tout!

— Mais non, tout le monde m'aime, dit marguerite, je sais bien des choses, en m'affeuille pour savoir mes secrets!

— Et moi aussi, tout le monde me fait fâta et veut m'avoir au premier mai!

Et moi par ci, et moi par là! et patati et patata!

Le gui, là-haut, qui les écoutait depuis un moment leur dit: «Ne soyez pas si fiers l'un et l'autre! Pauvres rigolos. Tu seras bien avouée, marguerite, quand tu auras perdu ta colzalette, tu seras jetée au feu pour mourir triplement. Et toi muguet tu donneras tout ton bonheur pour celui des autres. Vous mourrez tout de suite au lieu de vivre longtemps dans la forêt tranquille parmi les mousses et les fougères. Cachez-vous plutôt, cachez-vous bien: faites comme moi regardez comme je me perche là-haut à la plus haute branche afin que l'on ne me voie pas! car moi aussi on m'aime beaucoup... à Noël. Soyez modestes tous les deux. Pratiquez de votre bon temps, ce n'est pas pour longtemps.

Je saurai lire vite... et bien
(1964) p. 82, 83
(en haut)

Debout près du guéridon,
fine comme une guêpe
dans sa robe à guirlandes,
Marie semble sortie
d'un catalogue de jadis.



Toujours ensemble (1964)
p. 72
(ci-contre)

Marie sourit, ravie,
et n'ose pas dire
qu'elle se sent guindée
dans sa guimpe empesée,
que ses bagues lui meurtrissent les doigts,
qu'elle marche de guingois
dans ses souliers mal ajustés
et qu'elle est très fatiguée
par sa robe trop lourde à porter.



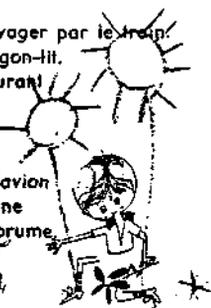
Oui, mais elle oublie tout
quand Pascal lui dit :
« Que tu es jolie, Marie,
déguisée ainsi! »

gu

« Moi, dit Pascal, j'aimerais voyager par le train.
On y dort la nuit dans un wagon-lit.
On y déjeune au wagon-restaurant
en regardant filer les champs,
les paysannes et les paysans.

— Moi, dit Marie, j'aimerais l'avion
qui glisse dans un rayon de lune
sur un paysage noyé dans la brume.

Toujours en-
semble p. 94
(ci-contre)



— Et nous les mamans, nous aimerions...
partir comme les bohémiens,
nous arrêter sous un noyer aux branches déployées,
surprendre un lapin effrayé,
et cueillir la bruyère au creux des fossés.

— Allons, dit papa, je vais essayer
de vous mettre d'accord :
pour partir à l'aventure,
nettoyez-moi donc... la voiture.»

Y
ay
oy
uy
w

Daniel et Valérie
(1964) p. 57, 58
(ci-dessous)



Il pleut ! Valérie s'abrite.

il pleut ! valérie s'abrite.

il pleut pleut pl pl

pl un pli - un plat - une plume -
la pluie - plouf

fl une flaque - une flûte - le canot
flotte - le trèfle

gl une règle - elle glisse - elle
glousse - la glace - la glu

bl le blé - la table - il a oublié
cl la clé - un clou - elle éclabousse

1. Il pleut! Valérie a mis ses sabots et elle a pris son parapluie bleu. Elle va dans la cour de la ferme.
2. Chaque goutte de pluie frappe sur le parapluie: flic! floc! flac! Valérie est ravie. Elle glisse dans les flaques et éclabousse sa jupe plissée. Elle flâne du côté de l'écurie. La poule glousse sur son nid de mousse.
3. La pluie s'arrête. Valérie referme son joli parapluie bleu et le met sous son bras.
4. Quelle belle promenade sous la pluie!

DICTÉE: valérie glisse dans une flaque
elle éclabousse sa jupe plissée.





✦ jamais gilberte n'oubliait ses pétunias.

ia - pia - pria
 iai - pliai - pria
 ian - blian
 iu - pliu - sciu
 un pied de bégonia.
 un vent glacial.
 il pliait bagages.
 de la viande fraîche.
 de la sciure de bois.

un bégonia, un pétunia, un dahlia, un zinnia.
 un piano, un mariage, du pliage, serviable,
 il cria, il pia, il oublia, glacial, spécial,
 le vestiaire, je triai-, tu triai-, il oubliait,
 je criai-, tu criai-, il criait-, ils criaient-,
 je pliai-, tu pliai-, elle pliait-, elles pliaient-,
 la viande, un mendiant, du fortifiant, confiant,
 souriant, un pian-, une friandise,
 la reliure du livre, la sciure.



ia ia



gilberte jardine.

1. hugues cultivait une glycine
 et de jolies capucines.
 gilberte l'enviait.

2. elle pria son papa
 de lui laisser un petit jardin
 près du bosquet d'acacias.
 comme c'est un bon papa, il accepta.

Je veux lire (1966) p. 48, 49 - 2e L

3. gilberte le remercia
 et se mit à l'ouvrage.
 il fallait voir comme elle maniait
 la pioche et le plantoir,
 le râteau et l'arrosoir.
 jamais elle n'oubliait ses fleurs :
 dahlias de toutes grosseurs,
 bégonias d'un rouge ardent,
 primevères et pétunias blancs
 dont les corolles légères
 s'agitaient au gré des vents.

4. maman disait souvent :
 « gilberte sera jardinière.
 - si ce jeu dure longtemps ! »
 disait papa en souriant.



pain, piano, paire, train, cria, tira,
 traî-, triai-, piaie, pita, plaire,
 pliai-, plaisir, pluie, plure,
 cria, craie, crier-, crain-, criai-,
 cuire, sciure, lia, lai-, liai-, l'air,
 relieur, lui, reliure, reluire, leur.

plaire, pian-, plainte, vestiaire,
 bégonia, nain, viande, vrai, enviait,
 souriant, aigre, mariage, graine,
 fortifiant, faire, réfugié, gai té,
 glacial, caissier, mendiant, soudain,
 dahlia, laine, pétunia, naïtre, niai-.

gilberte n'oubliait jamais ni ses dahlias, ni ses pétunias



† une feuille de noyer s'ennuyait.

Je veux lire p. 68, 69 - 2e L

aya - ayer - ayeur
 un rayon de soleil.
 un crayon de couleur.
 oyan - oyer - oyeur
 les voyages. à pied.
 un noyau de pêche.
 uyan - uyer - uyeux
 un tuyau de pipe.
 essayez vos pieds !

un rayon, un crayon, une rayure, la layette,
 payer, balayer, délayer, essayer, effrayer,
 la frayeur, le pay, le paysan, le paysage,
 un noyau, le foyer, un noyer, le voyage,
 employer, envoyer, voyager, aboyer, nettoyer,
 joyeux, soyeux, un voyageur, une voyageuse,
 tutoyer, tournoyer, foudroyant, un employé,
 un tuyau, un écuyer, la bruyère, du gruyère,
 ennuyer, essayer, appuyer, ennuyeu.



ayon



oyau



uyau

un conte de grand-mère

1. grand-mère dit un jour :
 « une feuille s'ennuyait,
 une feuille du noyer
 que vous voyez dans la cour,
 perdue dans le feuillage,
 elle se lamentait :
 « il est très ennuyeux
 d'avoir nuit et jour
 le même paysage
 déployé sous les yeux. »
 elle rêvait de voyages.

2. un jour, ce fut foudroyant :
 elle partit en tournoyant.



rayure, soyeu, soigneu, ennuyeu,
 yeu, aboyer, baigner, gruyère,
 écuyère, cuillère, jaillir, joyeu,
 sage, balayage, paysage, voyage,
 essayage, essuyage, payer, noyer,
 rayer, tutoyer, ennuyer, voyager.

rail, rayon, raide, boyau, boisson,
 tuyau, tuile, payer, crayon, caillou,
 noyau, moineau, appuyer, envoyer,
 balayer, poulailler, broyer, bruyère,
 pay, paye, paille, employer, cisaille,
 foyer, essayer, essayer, empailler.

une feuille de noyer s'ennuyait.

les canards
 toujours bavards
 suivent leur maman
 clopin, clopant.
 ils barbotent dans la mare ;
 et bientôt ne laissent voir
 qu'un petit bout de queue noire.

Belin (1967)
 p. 83 - 2e L



re les

al un bal - le canal - un cheval - égal
 el du mil - un cil - le mois d'avril
 el du sel - le gel - du miel - un caramel
 el la culture - la culbute - le calcul
 ol un bol - le col - le soifège - le sol

1. cosmos raconte qu'il a trouvé le petit rossignol blessé. il avait mal à la patte.
2. cosmos l'a soigné et depuis, le petit oiseau accompagne cosmos dans tous ses vols.
3. le petit rossignol a fait son nid dans la cabine de pilotage, avec un vieux journal.

Caroline et Bruno
 (1969) p. 43 - 2e L

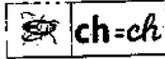
le _____ tire la charrette.
 caroline boit un _____ de café au lait.
 bruno suce un _____.

le rossignol a fait son nid
 avec un vieux journal.



Chat, chat, chats (1970)
p. 52, 53

la mouche



cha, chu, ché, cho, che, chou, chon
cha, chu, ché, cho, che, chou, chon

le chat	une cloche	un bouchon
la vache	une broche	un chardon
des taches	un chiffre	un chou
une ruche	du chocolat	tu marches
une flèche	un chiffon	tu achètes

la mouche « tréalèze »

les collines deviennent violettes, puis noires et s'effacent dans la nuit. une à une, les étoiles s'allument dans le ciel.

- perlefine frissonne; avec une broche d'or, elle attache son écharpe de mousseline rouge.
- 2 mistigri est immobile, il réfléchit :
« pourquoi, chuchote-t-il, ne détaches-tu pas de la nuit, cette grosse perle nacrée ? »
« nulle échelle n'y mène, petit chat, c'est la lune ! » répond perlefine.
- c'est dommage ! songe noire chat gris.
- 3 une grosse mouche frôle les moustaches de mistigri ... « tss, tss ! chat, chat botté, chat perché, chat fâché, joues-tu à cache-cache avec moi ? »
- 4 « ne bourdonne pas près de moi, comme une cloche, mouche bavarde, tu m'agaces ! »
« ne me chasse donc pas si vite, chat moustachu, écoute plutôt mon histoire ... »
- 5 je frôle la surface de la rivière, une truite m'attrape, m'arrache un petit bout de patte, puis, elle me lâche, part comme une flèche et gobe ... devine, devine ... »
- 6 « achève vite ton histoire ... »
« et elle gobe une pierre rouge ... »
« une pierre rouge, mais c'est la bague magique ! », s'écrient nos amis .

137 Crépuscule d'été



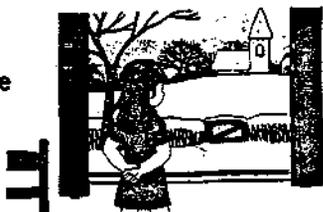
La crête de la montagne est claire,
le moulin se dresse dans l'ombre

- 1 C'est le soir, un beau soir d'été. L'ombre s'épaissit dans le vallon. Titou et Catie sont avec Papa, devant le moulin. Il fait si bon ce soir, au crépuscule. La crête de la montagne est claire encore, mais la vallée se creuse dans l'ombre. Le cri des oiseaux s'est tu. Tout est paisible, tout est calme. Dans le ciel clair, les étoiles brillent, et dans la nuit qui vient, la lune accroche des reflets d'argent sur l'eau du canal et de la rivière.
- 2 Les arbres du bois noir se dressent sur la crête de la colline, bien droits, bien durs, serrés. Les sapins forment une barrière sombre. Le cri des oiseaux de nuit trouble seul le silence. Titou et Catie se serrent près de Papa. C'est un peu drôle, ils sont bien, mais ils ont un peu peur. Ils ne sont pas rassurés. Titou a cru longtemps que le loup errait rôdait dans la forêt, le soir. Catie le croit encore. Par crainte, Titou se rapproche adroitement de Papa. Près de lui, Titou ne craint rien. On est si bien au moulin gracieux, par ce beau soir d'été.
- 3 La nuit peu à peu est tombée. Les étoiles brillent dans le ciel et la lune, toute ronde et blanche éclaire l'eau de la rivière. Derrière les grands sapins, des ombres paraissent se promener, se déplacer d'arbre en arbre. Dans le silence du vallon, retentit parfois le cri du hibou ou de la chevêche. Une branche craque dans le calme de la nuit. Alors, Titou et Catie tremblent. Si Papa n'était pas là ! La rivière coule et son murmure reposant et frais est le seul bruit au fond du vallon noir.
- 4 Il est bien tard. Dans la fraîcheur du soir, Titou et Catie sont heureux, mais un peu inquiets. Il faut rentrer à la maison. Bientôt, Titou et Catie dorment dans leur petite chambre. Et Titou rêve en dormant qu'il marche dans le bois noir, sans peur, sans crainte, comme Papa, chassant le loup cruel et le hibou, dans la nuit, tout seul, très brave... Titou rêve... Dehors, c'est la nuit...

Titou et Catie (1971) p. 137, 138

si violent	ce	cruel	hi-han
silence		ou	hibou
droit	vite	la	on
adroitement	moment	crainte	arbre
		il	ombre
		il	
	trémpé	trouble	
	tremble		
la crête	il	il	dresse
le crépuscule	croit	droit	
le cri	le	ou	
	craque	drôle	
il a cru	la	morde	
sucré	crainte	de	
	le		
	créux		
	il		
	accroche		
cr			

Il neige



Marc, Nathalie et leurs amis (1971) p. 70

1. Nathalie regarde par la fenêtre.
Oh ! Il neige.

Petits flocons blancs,
dansez, valsez, voltigez,
déposez-vous dans mon jardin.

2. Tous les toits ont revêtu
leurs manteaux de velours blanc.
Les arbres sont garnis
de dentelles fines et élégantes.
La neige recouvre tout le village.
Dansez flocons légers,
vite tout sera blanc !



véronique désobéit (1)

1. dans le jardin,
papa a installé le tuyau et le jet,
pour arroser le gazon.

véronique est attirée par la fine pluie
qui retombe sur la pelouse.
elle s'approche, et... se fait mouiller.

2. maman la voit, gronde un peu,
lui enlève sa robe humide, et lui en met une autre.
« ne retourne pas sur la pelouse, surtout ! »

3. véronique reste un moment dans l'allée, sous les arbres.

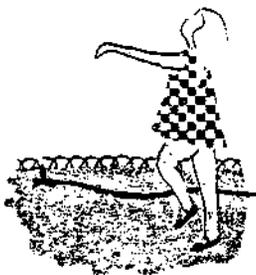
puis elle allonge la main, pour recevoir les fraîches gouttelettes.
elle s'avance sur le gazon, et... voilà sa robe trempée !

4. maman ouvre la porte, gronde plus fort, et change la robe de véronique.
« ne recommence pas ! tu aurais froid ! joue dans l'allée ! »

5. cette fois, véronique obéit : elle joue dans l'allée.

un arbre bre br elle s'approche pro pr
le froid froi fr elle ouvre vre vr

br pr fr vr



Patou et Véronique
(1974) p. 52 - 2e L

Patou et Véronique p. 54 - 2e L



véronique désobéit (2)

1. de la fenêtre de la cuisine,
maman observe véronique.
mais une dame arrive
et maman oublie de surveiller sa fille.
2. alors véronique passe, en courant,
sous le jet :
une fois, deux fois, trois fois !
comme c'est agréable et rafraichissant !
et elle se laisse de nouveau mouiller
de la tête aux pieds !

3. maman arrive et, cette fois, se fâche.
« tu vas prendre froid, voyons ! » s'écrie-t-elle.
et, comme elle n'a plus de robe à mettre à véronique,
elle lui enfle un pyjama
et l'envoie au lit jusqu'à l'heure du dîner !

elle s'écrie	cri	cr	agréable	gré	gr
prendre	dre	dr	fenêtre	tre	tr
	cr	gr	dr	tr	

Lutzi (1977) p. 43



machine à coudre de la pluie
 pique, pique, pique, pique
 mille aiguilles sur les toits gris,
 cousent, recousent son habit.
 à la fenêtre je m'ennuie.
 c'est tant pis ! tant pis ! tant pis !

Luti p. 72, 73



le rosier de luti

1 si par hasard vous allez
dans le jardin des lutins,
vous découvrirez peut-être
le rosier de luti.

il est fleuri de roses
roses. le parfum de ses fleurs
embaume le jardin.
vous le reconnaîtrez sûrement,
car c'est un rosier qui chante.

« qui chante? me direz-vous
quelle chose bizarre! »

mais il faut que l'on vous dise...

2... ce charmant rosier abrite
les mésanges bleues. elles ont caché
sous les roses leur nid fait de brins
d'osier et tapissé de mousse.

les oisillons sont nés à la
saison printanière. leur gazouillis
s'échappe du rosier et monte
vers l'azur.

surtout, ne cueillez pas
les roses du rosier. les oiselets
chanteurs y reposent.





L'hippopotame qui redoutait les vaccins

Il était une fois un hippopotame qui avait une peur terrible des vaccins.

Enfin, il se décide à aller chez le médecin. Son ami le pélican promet de lui tenir la main.

"Nous allons commencer", dit le médecin en prenant une grosse seringue.

Lorsqu'il la voit, l'hippopotame devient aussi blanc que le mur.

"Qu'y a-t-il ? demande le médecin. Pourquoi l'hippopotame est-il si blanc ? Il devrait être gris..."

"C'est un hippopotame spécial, dit le pélican. C'est un hippopotame blanc et il n'y en a qu'un seul."

Mais nulle part le médecin ne trouve de peau assez mince pour faire le vaccin ! "Mon aiguille se casserait, je ne peux pas faire le vaccin ; vous ne m'en voulez pas ?"

L'hippopotame est fou de joie !

Mais un lundi matin, l'hippopotame se regarde

dans un miroir et constate qu'il est tout jaune.

"C'est sûrement de la peinture", disent les crocodiles.

"Non, dit le médecin, c'est impossible. Comme il n'a pas été vacciné, il a attrapé la jaunisse. C'est une maladie très grave et il doit se mettre au lit immédiatement !"

"Mademoiselle, demande l'hippopotame à l'infirmière qui le garde, pourriez-vous me lire un conte ?"

Et l'infirmière commence :

"Il était une fois un hippopotame qui avait très peur de se faire vacciner..."

Mais un lundi matin, l'hippopotame constate qu'il est tout jaune.

Chantepages (1977) p. 27, 28 - 2e L

◊ As-tu bien compris ?

Que redoute l'hippopotame ?

Chez qui va-t-il enfin ?

Que demande le médecin ?

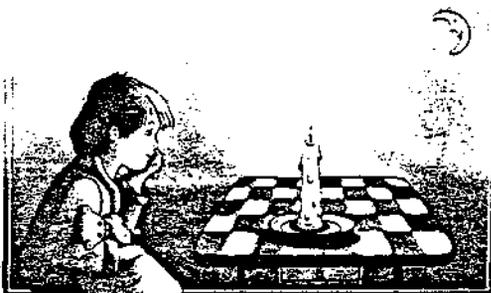
Que répond le pélican ?

Est-ce que le médecin peut vacciner l'hippopotame ?

Un lundi matin, que constate l'hippopotame ?

Que dit le médecin ?

Lecture en fête (1983) p. 35



On peut bien dans le soir
Allumer la bougie
Et s'asseoir auprès d'elle
Sur la table posée
Pour le très grand plaisir
De regarder la flamme.

GOLLEVIC

Lecture en fête p. 72

Le lendemain matin, elle ouvre ses volets : merveille !
 Le rosier a tellement grandi qu'il dépasse le toit de la maison.
 Et, chaque nuit, il grandit un peu plus.
 Mais un jour, un avion manque de coincer son moteur
 dans les branches et les épines du rosier.
 Le lendemain, le capitaine de gendarmerie sonne à la porte
 de la vieille dame. Il est accompagné de trois pompiers.

— Vous êtes bien Armelle Saintfoin ?

— Oui, u-i, c'est moi.

— Il est à vous, le rosier géant
 qui gêne la circulation des avions ?

— U-i, u-i.

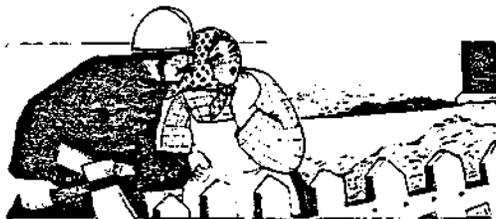
— Alors, vous allez le couper tout de suite !

— Mais comment voulez-vous que je fasse,
 Monsieur le Capitaine ?

— Bon ! Nous allons le faire nous-mêmes.



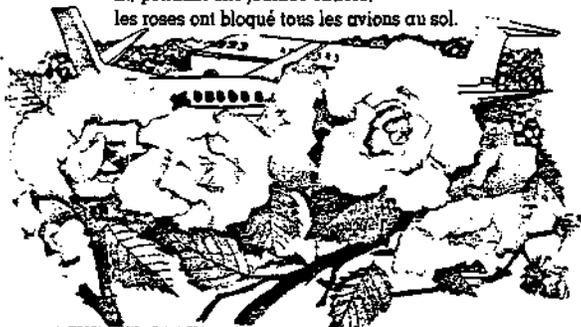
Lecture en fête p. 73



Les trois pompiers coupent le rosier.
 En tombant, il touche un poteau électrique.
 Le rosier prend feu.
 Et il ne reste plus que des cendres, dans l'allée du jardin
 et le long de la rue.

Mais le lendemain — ô merveille ! — des milliers de rosiers
 ont poussé sur les cendres.
 Il y en a dans l'allée, le long de la rue
 et aussi sur tout le sol de l'aérodrome.

Et, pendant une journée entière,
 les roses ont bloqué tous les avions au sol.



Dans cette verte vallée,

Cathy
une magnifique libellule
aux ailes de gaze
plonge et bondit
dans la lumière du soleil.

Puis,
elle s'élance
vers le pré fleuri
et joue
avec les pâquerettes
et les touffes d'herbe.



Elle descend,
remonte la rivière
telle une flèche bleue.

Fatiguée,
elle se repose
un moment
sur un roseau.

D'un œil amusé,
l'hirondelle suit
toutes les évolutions
de la petite espigle.



Mais que sont devenues
les lettres rouges?...

Elles dorment au sein
de la lumière des étoiles
malles à passerelles.

elles se bal cent
sur les coquelicots
dont les pétales de soie rouge
rappellent,
les belles dames
du temps passé

Mouettes dans le temps passé,
des coquelicots dans le temps passé,
les lettres rouges tout ça dans le temps passé.

Les mots peignent le paysage
autour de la source la source
réflecte quant à elle est de temps passé.

Les mots peignent le paysage
autour de la source la source
réflecte quant à elle est de temps passé.



Pré fleuri
(1983) p. 6 et 7
(ci-dessus)

p. 139 (ci-contre)

Liste des Abréviations

- Adj : adjectif qualificatif
A.P.I. : alphabet phonétique international
Art : article
B.D. : bandes dessinées
C.E. : cours élémentaire
C.P. : cours préparatoire
C.M. : cours moyen
circ : circulaire ministérielle
GN1, GN2 : groupe nominal n° 1, n° 2
G Prép : groupe prépositionnel
IDEN : Inspecteur départemental de l'Education Nationale
INF : infinitif
INRP : Institut national de recherche pédagogique
I.O. : Instructions Officielles (du Ministère de l'Education Nationale)
O.P. : ouvrier professionnel
O.S. : ouvrier spécialisé
Sa : signifiant
Sé : signifié
SN1, SN2 : syntagme nominal n° 1, n° 2
S Prép : syntagme prépositionnel
V : verbe

Bibliographie



Les Belles Images (p. 109)

- ① CORPUS DES MÉTHODES DE LECTURE AU CP UTILISÉES,
(classées par ordre chronologique de 1ère édition)

AVANT 1930

- M. BOSCHER, V. BOSCHER, J. CHAPRON, M.J. CARRE *Méthode BOSCHER ou la journée des tout petits* Loudéac Mme CARRE-CHAPRON 1913.
E. CHARLOT, J. WILMOUTH *Mon Premier Livre de français* Metz Even 1920.
Abel FABRE *Syllabaire ABC* Lyon E. Robert 1925.
J. AMBIELLE, J. BIRON *Enseignement rationnel de la Lecture (méthode BIRON)* Paris Delagrave 1927.

1930 à 1970

- R. JOLLY *En riant. La lecture sans larmes* (3 livrets) Paris Nathan 1931.
R. MALE *Au jardin des images* (2 livrets) Paris SUDEL 1934.
J. MINODIER *Syllabaire ABC* Lyon E. Robert 1938.
G. CERCIER, M. IRENEE *René et Monette* Paris 1941.

- André MILLET *Nicole et Victor* Paris-Larousse 1943.
- GABET, GILLARD *Nouvelle Méthode de Lecture* Paris Hachette 1943.
- M. AUMEUNIER, A. GAUME *Le Bouquet doré* Paris Hachette 1947.
- C. AMADIEU, A. PRIGNET *La Lecture immédiate* Paris Didier, Toulouse Privat 1948.
- RANNOU *Syllabaire* Lyon E. Robert 1948.
- E. JAUFFRET *Les Belles Images* Paris Belin 1948.
- VASSORT *Au fil des jours* Paris Delagrave 1948.
- R. AUMONT, P. LEHERICY, L. AUMONT *En regardant Les images (1er livret), Mes Premiers Contes (2e livret)* Paris Magnard 1949.
- E. DELAUNAY, G. DELAUNAY *A petits pas joyeux (2 livrets)* Paris Didier 1950.
- B. JUGHON *Joyeux Départ (2 livrets)* Paris A. Colin 1950.
- C. DIRAND, M. BLANC *Mon Livre préféré* Paris Hatier 1950.
- J. JURÉDIEU, E. MOURLEVAT *Rémi et Colette (2 livrets)* Paris Magnard 1951.
- R. GILLOT *Méthode de Lecture pour l'Afrique noire* Paris Hachette 1952.
- J. SEGELLE *Pigeon vole (2 livrets)* Paris Hachette 1953.
- S. CLERAMBAUT *Au jardin de La joie* Paris Nathan 1953.
- M. PICARD *Clair Matin (2 livrets)* Paris A. Colin 1955.
- DONNART, FOULON *Malou, Perlin et Pimpin* Paris Delagrave 1955.
- H. MORGENTHALER, M. ISNARD *Le Livre que j'aime (2 livrets)* Paris Istra 1955.
- GAUTHIER-ECHARD, LAFFOND *La Colline enchanlée (3 livrets)* Paris Istra 1956.
- L. GROISARD, R. REYNES, H. COMGELLES *Le Petit Poucet* Paris Larousse 1956.
- H. FRANCOIS *Le Voyage de Macoco* Paris Bourrellet 1957.
- G. DURAND, F. HOULET *Dans la forêt jolie (2 livrets)* Paris Delachaux et Niestlé 1959.
- M. CLAUDE, A. DUMON *Cadichon* Paris Nouvelles Presses Françaises 1959.
- R. et J. ANSCOMBRE *Am-stram-gram. La ronde des mots* St Germain en Laye MDI 1960.
- M. MAZERAT *Bonjour* St Germain en Laye MDI 1960.
- CORREARD, CHATEL *La Méthode bleue* Paris Nathan 1960.
- M.A. HAMEAU *Je lis, tu lis... (2 livrets)* Paris Hachette 1960.
- M. SCHNEIDER *La Lecture et l'écriture par la méthode phonologique* Paris — Wésmaël-Charlier 1960.

- J. SAUVESTRE *A la claire fontaine* Paris les Nouvelles Presses Françaises 1961.
- J. COMBIER, H. RENAUDIN *René et Maria* (2 livrets) Paris Borel 1961.
- M. BEAUREGARD *Le Petit Monde des animaux* (2 livrets) Paris Delagrave 1961.
- A. MAREUIL, M. GOUPIL *Miao, mon petit ours* (2 livrets) Paris Istra 1962.
- L. DUMAS, M. LORILLO *Le Livre unique des petits* (2 livrets) Paris Hachette 1962.
- L. CHAMBRETTE *Domì Lira* Paris Jesco 1963.
- FILLOUX *Allons au bois joli* (2 livrets) Paris l'École 1963.
- A. DECATOIRE, N. TENDOUX *Je saurai lire vite ...et bien* Paris Charles Lavauzelle 1964.
- S. ASPORD, C. FRANCK *Toujours ensemble* Paris SUDEL 1964.
- L. HOUBLAIN, R. VINCENT *Daniel et Valérie* (2 livrets) Paris Nathan 1964.
- Marie de MAISTRE *Nounourse et ses amis* Lyon E. Robert 1964.
- R. CHARLOT, H. GERON *Poucet et son ami* (2 livrets) Paris Hachette 1965.
- J. JEANNOT, R. FARENG *La Clé des mots* (2 livrets) Paris Nathan 1966.
- C. GATTEGNO *La Lecture en couleurs* Paris Delachaux et Niestlé 1966.
- A. GARIOUD, R. COQUILLE *Je veux lire* (2 livrets) Paris Hachette 1966.
- O. DELORME, R. MILLOT *Méthode de Lecture* (2 livrets) Paris Belin 1967.
- G. BREUX, Th. BREUX *Perlotin, Le petit lutin* Paris Charles Lavauzelle 1968.
- J. PESTEL *Véronique et Nicolas* Paris Hatier 1968.
- H. MAUFFRAIS, F. VANEL *Caroline et Bruno* (2 livrets) Paris Istra 1969.
- F. CHANEL, Y. DURAND *Aline et René* (2 livrets) Paris Magnard 1969.
- E. RAYNE *Avec Nicole, Bernard et Pipò* Annecy Plantyn 1969.

1970 à 1980

- DOUCET *Chat, chat, chats* (2 livrets) Paris Wesmaël Charlier 1970.
- J. JUERY *Titou et Catie au moulin gracieux* Paris l'École 1971.
- P. TONDEUX, M. et R. LE NEUTHIEC *Tinou et Nanou* (2 livrets) Paris Larousse 1971.
- F. LEROY *Marc, Nathalie et leurs amis* Paris Wesmaël Charlier 1971.
- J. MOSCAN *Le Petit Monde de Luc et Caroline* St Germain en Laye MDI 1972.
- G. ELLOURE, M. AUDRAN, L. PRAGER *À l'aube de l'école* (2 livrets) Paris

l'Ecole 1973.

R. et G. PREFONTAINE *Le Sablier* Paris Hatier 1972

J. LASCON *Patou et Véronique* (2 livrets) Paris Magnard 1974.

G. JULIENNE, C. CHAUVEL *Griât, lapin des bois* (2 livrets) Paris Istra 1975.

G. PIROELLE, C. GANIER *Pas à pas vers La Lecture et L'écriture* Forbach Karts 1977.

G. BOULET *Corinne, Jérôme et Frite* (2 livrets) Paris Nathan 1977.

C. TOUYAROT, C. ROLLANT, C. GIRIBONNE *Au fil des mots* (3 livrets) Paris Nathan 1977.

R. PIERRE, F. PUJOL, M. PIERRE *Luti* Paris Hachette 1977.

M. DIAZ-GARCIA, C. LE BAS *Chantepages* (2 livrets) Paris Bordas 1977.

V. GARCIA, J.L. BARBIER, S. JACQUELIN, A. MUTEL *Les Aventures de Benoît* Paris Hachette 1979.

Après 1980

Jean-Pierre DURIS *Crocus* (3 livrets) Orgeval MDI 1980.

R. BEAUMONT, B. FURET, M. GOUREAU, J. PEYTARD *Lectureuil* Paris Magnard 1982.

P.O. VIAN, L. SELLERI de COSTER, N. PACIFIO-LUINI, P. BONNEVIE *Lecture en fête* Paris Hachette 1983.

Denise COULET SAINT-MARC *Pré fleuri* Mollans sur Ourèze Pré fleuri 1983.

V. CALLE, A. GOUPIL *Bigoudi et compagnie* Paris Nathan 1985 (3 livrets).

ADDITIF

A. SOUCHE, D. DENQUEL *La Méthode rose. Nos amis Lili et Toto* Paris Nathan (2 livrets) 1937.

M. AUDOUZE, J. THALOUARN *Au long des jours* (2 livrets) Paris A. Colin

C. FRANÇOIS *Méthode François* Paris Nathan 1949 ? (2 livrets)

② **OUVRAGES UTILISÉS POUR CETTE THÈSE, classés par ordre alphabétique des auteurs.**

- ALAIN *Propos sur l'éducation* Paris PUF 1961 (1ère édition 1931).
- ALTER (Anna), ROSSIGNOL (Pierre) "Pourquoi les petits français ne savent plus lire ?" *Science et vie* n° 82 Paris juillet 84, p. 10 à 20.
- A.P.R.E.F. *J'cause français, non ?* Paris La Découverte 1983.
- Association française pour la lecture *Lire, c'est vraiment simple ! quand c'est l'affaire de tous.* Paris OCOL 1982.
- BARNLEY (Pierre) *L'École est finie* Paris Le Hameau 1983.
- BAUDIN (Fernand) *La Typographie au tableau noir* Paris Retz 1984.
- BAZIN (Hervé) *Plumons L'oiseau* Paris Grasset 1966.
- BELLENGER (Lionel) *Les Méthodes de Lecture* Paris PUF Que sais-je ? 1978.
- BERTOUY (Edouard) *La Lecture en grande section d'école maternelle* Paris l'École 1981.
- BETTELHEIM (Bruno), ZELAN (Karen) *La Lecture et l'enfant* New York Albert A. Knopf 1981 ; Paris Robert Laffont 1983.
- BLANCHE-BENVENISTE (Claire), CHERVEL (André) *L'Orthographe* Paris Maspero 1969.
- BONNET (Jacques), GUIBERT (Paul), GASTINEAU (Thérèse) *Orthographe et principes d'analogie. Catalogue orthographique pour l'école élémentaire.* Paris l'École 1981.
- BONNEVIE (Paul) "Analyse lexicale de quelques méthodes d'apprentissage de la lecture" *Le Français aujourd'hui* n° 50 Paris juin 1980, p. 61 à 73.
- BROCHIER (Jean-Jacques) *Une Enfance lyonnaise au temps du Maréchal* Paris ACE collection "Terre d'enfance" 1984.
- BRUNO (G) *Le Tour de France par deux enfants* réédition Paris Eugène Belin 1977.
- CANAC (Henri) "Petite histoire des méthodes d'initiation à la lecture" *L'Éducation* n° 9 Paris février 1964, p. 3 à 28.
- CARTON (F) *Introduction à la phonétique du français* Paris Bordas - études 303 linguistique 1974.

- CATACH (Nina) "Que faut-il entendre par système graphique du français ?" *Langue française* n° 20 Paris Larousse décembre 1973, p. 30 à 44.
- CATACH (Nina) *L'Orthographe dans un enseignement renouvelé du français* compte-rendu de la journée d'étude du 26 février 1975 CRDP de Rouen 1976.
- CATACH (Nina) Série d'articles écrits dans le *Journal des instituteurs (JDI)* Paris Fernand Nathan. "La lettre et le graphème" (oct. 1977), "Le plurisystème graphique du français : la notation des phonèmes" (nov. 1977), "Le plurisystème graphique du français : la notation des morphèmes" (déc. 1977 et janv. 1978), "Un exemple-type de plurisystème : le "e" caduc et ses diverses fonctions" (fév. 1978), "Les graphies étymologiques et historiques : les consonnes doubles, l'accent circonflexe" (mars 1978), "La notation des lexèmes et la distinction des morphèmes" (avril 1978), "Analyser les fautes ou les taxer ?" (mai 1978), "Pour une progression dans l'enseignement de l'orthographe" (juin 1978), "Combien avons-nous de voyelles" (oct. 78), "Les voyelles dites à double timbre : approche orale et écrite" (nov. 1978), "Les voyelles nasales : approche orale et écrite" (déc. 1978), "Les consonnes : approche orale et écrite" (mars 1979), "Les semi-voyelles : approche phonique et graphique" (avril 1979), "Du graphème au phonème : le graphème X" (juin 1979).
- CATACH (Nina) *L'Orthographe* Paris PUF "Que sais-je ?" n° 685 1978.
- CATACH (Nina) "Le graphème" *Pratiques* n° 25 Metz décembre 1975.
- CATACH (Nina), DUPREZ (Daniel), LEGRIS (Michel) *L'Enseignement de L'Orthographe* Paris Fernand Nathan 1980.
- CATACH (Nina) *L'Orthographe française. Traité théorique et pratique* Paris Fernand Nathan 1980.
- CHALVON (Mireille), CORSET (Pierre), SOUCHON (Michel) *L'Enfant devant La télévision* Paris Casterman E3 1979.
- CHARMEUX (Evelyne) *La Lecture à L'école* Paris CEDIC 1975.
- CHARMEUX (Evelyne) "Construire une pédagogie de la lecture" *Communication et Langages* n° 31 Paris Retz 3e trim. 1976.
- CHARMEUX (Evelyne) *L'Orthographe à L'école* Paris CEDIC 1979.
- CHARMEUX (Evelyne) "Apprendre à lire au CP sans manuel" *Repères* n° 56 INRP Paris déc. 1979, p. 15 à 29.
- CHARMEUX (Evelyne) "Si on mettait l'écrit à sa véritable place dans les ap-

- prentissages" *Le Français aujourd'hui*-n° 50 juin 1980, p. 61 à 73.
- CHARMEUX (Evelyne), PATTE (Jeanne), SIRVEN (Daniel) "L'apprentissage de l'écrit dans l'écrit" *Recherches pédagogiques* n° 112 Paris INRP janv. 1981.
- CHARMEUX (Evelyne) "Mais oui, la méthode de lecture a de l'importance !" *Pratiques* n° 35 Metz oct. 82, p. 71 à 81.
- CHARMEUX (Evelyne) *L'Écriture à l'école* Paris CEDIC 1984.
- CHAUVEAU (Gérard) "La lecture à l'école maternelle" *BREF* n° 10 Paris Larousse mai 1977.
- CHENOUF (Yvonne), FAUCON (Guy) *Des Enfants, des écrits, la vie* Orgeval MDI 1983.
- COHEN (Isdey), MAUFFREY (Yannick) *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture* Paris Armand Colin-Bourrellier 1983.
- CORVIN (Michel) *Le Théâtre nouveau en France* Paris PUF Que sais-je ? 1963 5e édition 1980.
- DAC (Pierre) *Les Pensées* Paris éditions St Germain des Prés 1972.
- DAVY (M.M.) *Introduction à la symbolique romane (12e siècle)* Paris Flammarion Champs 1977.
- DECAUNES (Luc) *Clefs pour la lecture* Paris Seghers 1976.
- DECOUX-MASSON (Annie) *Papa lit, maman aoud. Les manuels scolaires en bleu et rose* Paris Denoël/Gonthier 1979.
- DEMAROLLE (Pierre), KOUIJMAN (Jacques) "Savoir lire : élaboration d'une méthode de lecture pour le CP" *Revue française de pédagogie* Paris INRP n° 37 oct. nov. déc. 1976, p. 13 à 24.
- DEYMIANE (Guiti) "Enquête sur la phonologie du français" *La Linguistique* n° 1 Paris PUF 1967 p. 97 à 108, n° 2 p. 57 à 84.
- DUNETON (Claude) *A hûler le soir au fond des collèges. L'enseignement de la langue française* Paris Seuil 1984.
- DUPONT (Jean) "Nous sommes tous des anciens élèves" *L'Éducation* n° 44 Paris 17 novembre 1983, p. 4 et 5.
- FASOLA (Pierre), LYANT (Jean-Charles) *Grammaire turbulente du français contemporain* Paris Ramsay 1984.
- FELLINI (Pierre) *Fellini par Fellini. Entretiens avec Giovanni GRAZZINI* Paris Calmann-Lévy 1984.
- FOUCAMBERT (Jean) *La Manière d'être lecteur* Paris Sermay-Hatier 1976.

- GENOUVRIER (Émile) "Deux ans avec des instituteurs de Cours Préparatoire. Réflexions sur la formation permanente des enseignants" *BREF* n° 11 p. 67 à 75 et n° 12 p. 53 à 66 Paris Larousse sept. 1977 et déc. 1977.
- GRENIER (Jean-Claude) "Les Français nuls en orthographe" *VSD* n° 328 Paris du 15 au 21 déc. 1983, p. 10 à 13.
- GRUAZ (Claude) Série de quatre articles dans le *Journal des instituteurs (JDI)* "La syllabe" (oct. 78), "les lois générales de l'accentuation du français contemporain" (fév. 79), "Comment transcrire le phonème consonantique /s/" (mai 79), "Le phonème /k/" (oct. 79).
- GRUAZ (Claude) "Thèses Hésio pour une rénovation" *Pratiques* n° 25 Metz déc. 1979, p. 14.
- GUION (Jean) *L'Institution orthographe* Paris le Centurion 1974.
- HELD (Jacqueline) *L'Imaginaire au pouvoir. Les enfants et la littérature fantastique* Paris les Editions Ouvrières 1977.
- HOESTLANDT *Le Moulin à parole* Paris l'Ecole des loisirs 1983.
- HUGO (Victor) *Les Contemplations* Paris Livre de poche 1965.
- HUOT (Hélène) "Phonétique et enseignement du français langue maternelle" *Langue française* n° 19 Paris Larousse sept. 1973.
- JAKOBSON (Roman) *Essais de Linguistique générale* Paris Minuit 1963.
- JUNG (C. G.) *L'Homme et ses symboles* Paris Robert Laffont 1964.
- KELEN (Jacqueline) *La Tache. Opuscule furtif sur les salissures du monde* Paris Scarabée et compagnie 1984.
- KERBRAT-ORECCHIONI (Catherine) *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage.* Paris Armand Colin 1980.
- LA FONTAINE (Jean de) *Fables petits classiques* Bordas 1969.
- LASSABLIÈRE (Louis) "Je change, tu changes, nous changeons" *Recherches pédagogiques* n° 112 Paris INRP janvier 1981.
- LAURIN (M.T.) *L'École rurale et la profession agricole* Paris Bibliothèque de l'Éducation 1925.
- LE MEN (Ségolène) *Les Abécédaires français illustrés du 19e siècle* Paris Promodis 1984.
- LENTIN (Laurence) *Apprendre à parler en racontant. Pauline et Victor* Paris ESF/Istra 1978.
- LENTIN (Laurence) "Lire comme on parle" *L'Éducation Magazine* Paris, supplément au n° 52 de janvier 1984.

LURÇAT (Liliane) *A cinq ans, seul avec Goldorak. Le jeune enfant et la télévision* Paris Syros 1981.

LURÇAT (Liliane) *Lire, écrire, le privilège d'une minorité ?* Paris, document didactique n° 14 UER de didactique des disciplines Paris VII 1984.

MARCHAND (Franck) *Manuel de linguistique appliquée tome 1 Acquisition du langage* Paris Delagrave 1975.

MARCOIN (Francis) "Ecrire à l'école" *BREF* n° 17 Paris Larousse février 1979, p. 49 à 60.

MAZEL (Jean) *Phonétique et phonologie dans l'enseignement du français* Paris Nathan 1980.

MERESSE-POLAERT (Janine) *Etude sur le langage des enfants de six ans* Neuchâtel Delachaux et Niestlé 1969.

Ministère de l'Education Nationale

I.O. du 20 juin 1923.

I.O. du 20 septembre 1938.

I.O. du 4 décembre 1972 (circ. n° 72-474).

circ. du 14 juin 1977 "L'enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges".

arrêté du 18 mai 1977 "Contenus de formation cycle préparatoire".

arrêté du 7 juillet 1978 "Contenus de formation cycle élémentaire".

arrêté du 16 juillet 1980 "Contenus de formation cycle moyen".

circ. n° 82-261 du 21 juin 1982 "Langues et cultures régionales".

circ. n° 83-547 du 3 décembre 1983. "Langues et cultures régionales".

MONTAIGNE *Les Essais* Paris PUF 1965.

MORIN (Edgar) *L'Esprit du temps* Paris Grasset-Fasquelle 1962.

PEYTARD (Jean), GENOUVRIER (Emile) *Linguistique et enseignement du français* Paris Larousse 1970.

PINTIAUX (Jean-Claude) "Daniel et Valérie : pauvres petits ! ou analyse d'une méthode de lecture (encore) très répandue" *Le Français aujourd'hui* supplément au n° 88 janvier 1977.

POSTMAN (Neil) *Il n'y a plus d'enfance* Paris INSEP éditions, collection "voir autrement" 1984.

QUESNEL (Louis) "la publicité et sa philosophie" *Communications* n° 17 Paris Seuil 1971.

- RAMONET (Ignacio) *Le Chewing-gum des yeux* Paris Alain Moreau 1980.
- RAYLAMBERT (Jeannine) "1930 ou la révolution des manuels" *L'Éducation* Paris 29 janvier 1981.
- REDARD (Françoise) "La prise de conscience du système phonologique par de jeunes enfants francophones en milieu scolaire" *Bulletin CILA* (Organe de la commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée) n° 26 Neuchâtel 1977, p. 31 à 46.
- RICHAUDEAU (François) *La Lisibilité* Paris Denoël 1969.
- ROMIAN (Hélène) et alii "Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au Cours Préparatoire" *Recherches pédagogiques* n° 116. Paris INRP 1982.
- ROSENTHIEL (Agnès) *Le Français en Liberté* Paris Larousse 1983.
- SERI (Huguette), GRASS (Christine), MINET (Odette) *Lire de la maternelle au CP* Paris Armand Colin-Bourrelrier 1981.
- SERRES (Michel) "La télé libératrice" *L'École Libératrice* n° 15 Paris 12 janvier 1985.
- SIMON (Jean) *La Langue écrite et son apprentissage* Paris PUF 1973.
- TERS (François), MAYER (Georges), REICHENBACH (Daniel) *Echelle Dubois-Buyse d'orthographe française* Paris OCDL 2e édition 1970.
- TETARD (Jean-Pierre) "A propos de lecture à l'école élémentaire" *Langue française* n° 19 février 1972.
- THIMONNIER (René) *Le Système graphique du français* Paris Plon 1967.
- WALTER (Henriette) *La Phonologie du français* Paris PUF 1977.
- WEISS (Jacques) *A La recherche d'une pédagogie de la lecture* Berne Francfort/M Peter Lang 2e édition 1980-81.
- YAGUELLO (Marina) *Alice au pays du langage* Paris Seuil 1981.
- YAGUELLO (Marina) *Les Fous du langage* Paris Seuil 1984.
- BECHMANN (Roland) *Des arbres et des hommes* Paris Flammarion 1984.
- POVINHA (Ghilaine) "D'abord le respect du lecteur" *L'École et la Nation* n° 358 mai 1985 p. 22 à 24.
- Ministère de l'Éducation Nationale, arrêté du 15 mai 1985
"École élémentaire. Programmes et Instructions"
- ROSSET (Clément) "La science de l'éducation, mythologie des temps modernes" *Le Monde de l'éducation* n° 117 juin 1985 p. 49, 50.

Table des Matières

Avant-propos	p. 3
INTRODUCTION	p. 5



Les Belles Images (p. 53)

Première partie

MÉTHODES DE LECTURE AU CP ET ORTHOGRAPHE

Chapitre I ÉVOLUTION DES THÉORIES EN MATIÈRE DE LECTURE ET D'ORTHOGRAPHE

I_1 Y a-t-il de l'orthographe au CP ?	p. 19
I 2 Changements de conceptions dans l'apprentissage de la lecture	
Première grande époque (de 1930 à 1970)	p. 26
Deuxième époque (de 1970 à 1980)	p. 26
Troisième époque (à compter de 1980)	p. 30
I 3 Les nouvelles théories sur l'orthographe au carrefour du développement de la linguistique et de l'évolution de la lecture	p. 38
a) L'histoire même de l'orthographe	p. 39
b) Evolution de la nature de l'acte de lire	p. 39
Etude de l'orthographe comme un système	p. 42
<u>Chapitre II</u> LES MÉTHODES COMBINANT LES LETTRES	
II 1 Les confusions de la terminologie	p. 51
① Le phonème	p. 56
② Le graphème	p. 60
II 2 La lettre	p. 68
Lettre ou son ? le "i"	p. 69
le "e"	p. 70
II 3 La lettre-son	
① Première contradiction lettre/son	p. 77
② Deuxième pierre d'achoppement : le "h"	p. 79

3 Troisième écueil : la polygraphie spécifique au français	p. 83
L'équivalence entre graphèmes	
a) Le lien entre les graphèmes de base d'un même archigraphème n'est pas mis en place dès le départ	p. 85
b) Pourtant les méthodes traitent ce phénomène à leur manière	p. 88
i) Les récapitulatifs de graphèmes présentés comme équivalents	p. 90
ii) le non-emploi de l'API et les problèmes d'évocation de la prononciation des graphèmes ou suites graphiques équivoques	p. 91
Complaisance à évoquer les sous-graphèmes et problème de la fréquence des allographes	p. 93
a) Dans la progression générale adoptée dans le manuel	p. 94
b) Dans l'absence de moyens permettant de saisir nettement les disparités de fréquence des graphèmes de base	p. 94
c) La présence injustifiée au CP de sous-graphèmes en abondance	p. 96
II 4 La syllabe	p. 99
① Problèmes au niveau phonique	p. 103
② Problèmes au niveau graphique	p. 104
a) Suite graphique formée de deux lettres C + V	p. 104
b) Syllabaire constitué au mépris des lois de position	p. 104
c) Suite graphique n'englobant pas les lettres muettes	p. 105
d) le découpage en syllabes et les consonnes doubles	p. 109
La syllabe inverse	p. 110
Conclusion sur la syllabe	p. 113
II 5 Méconnaissance du domaine phonique	
Lois phonétiques régissant le fonctionnement des variantes des archi-phonèmes /A/, /E/, /O/ et /OE/	p. 117
Règles phonétiques régissant le phénomène d'ouverture/fermeture des phonèmes vocaliques	p. 118
L'opposition e/ε et orthographe	p. 122
Le graphème "un"	p. 124
Conclusion sur le traitement du domaine phonique	p. 126

Chapitre III LES MÉTHODES FONDÉES SUR LA RELATION PHONIE-GRAPHIE p. 129

III 1 Une volonté croissante de traiter le domaine phonique

① La transcription du son est distinguée de la graphie p. 130

② Progression par phonèmes p. 131

Critique de l'ordre de fréquence décroissant

a) Raisons de rigueur phonologique p. 132

b) Raisons phonétiques p. 134

c) Raisons phonographiques p. 134

③ Abandon de l'ancienne syllabe, justification de la "vraie" syllabe p. 136

④ Mais finalement toujours la même méconnaissance du domaine phonique (ou presque) p. 139

Le rendement fonctionnel des oppositions p. 140

Les variantes régionales et/ou socio-culturelles p. 143

Un exemple : la prononciation de la région d'Hayange p. 150

III 2 Obésité du code phonographique p. 152

① Petits tours d'essais p. 153

② Une machine qui s'emballie p. 156

③ Une machine qui se dérègle, tourne à vide p. 159

④ Vers un dégonflement ? p. 163

III 3 Les "mécanismes de lecture" p. 166

a) Quête d'un mécanisme général qui transcende les mots p. 168

b) Gymnastique verbale et intellectuelle préalable au lire p. 172

Deuxième partieMÉTHODES DE LECTURE AU CP ET LA LANGUE p. 175Chapitre IV LE VOCABULAIRE p. 177

IV 1 Les arcanes explicatifs du volume lexical variable : deux facteurs principaux

① Premier facteur p. 178

a) Le mot binaire p. 180

b) Mot prétexte à utilisation de "syllabes" p. 181

c) La répétition réduit les occurrences de mots nouveaux p. 183

Raisons expliquant que se soit développé le volume du vocabulaire à partir de 1960 p. 191

② Deuxième facteur : vie quotidienne/domaine spécifique p. 201

Trois domaines spécifiques	
. les animaux	p. 202
. les fleurs	p. 203
. les termes géographiques	p. 204
IV 2 La tyrannie du son	
① Des vocalises au Volapük	p. 208
② Tempête dans une flaqué d'eau	p. 211
③ Méfiance pour la perception et la reconnaissance globales du mot	p. 216
Conséquences	
a) atrophie de la perspective globale	p. 217
b) déformations dans les acquisitions globales	p. 221
④ Les onomatopées et les interjections	p. 225
IV 3 L'enfant, les mots et les choses	
Le voyage	p. 236
① Nommer le monde à l'enfant	p. 238
a) vocabulaire fondamental ?	p. 243
b) vocabulaire concret	p. 244
Inventaire du monde, prétexte à nomenclatures	p. 250
La fonction référentielle du mot est hypertrophiée	p. 254
Non-recours au contexte	p. 255
Conclusion	p. 257
② Montrer le monde à l'enfant	p. 258
L'attirail déictique	p. 258
L'enfant devant la vitrine du monde :	p. 262
Activités propices à la boulimie visuelle	
a) l'excursion	p. 265
b) de la cueillette des yeux à la véritable cueillette	p. 270
Angoisse de l'exhaustivité	p. 273
Angoisse de la disparition	p. 275
Monopole de la vision	p. 276
. De la réciprocité au narcissisme	p. 281
. Dialectique de l'apparition/disparition	p. 282
. Dialectique de l'être et du paraître	p. 283
Lecture et voyage	p. 287

③ Donner le monde à l'enfant	p. 289
Rôles de la mère et du père	p. 289
La distribution	p. 291
La fraternité, la charité	p. 295
Le don de l'enfant	p. 297
Le don, symbole de l'intercommunication	p. 299
Manger, nourrir	p. 300
Le rapport de l'enfant à la nourriture	p. 302
La maladie	p. 308
L'ambiguïté de cette alimentation débridée	p. 309
Liens entre le mode d'alimentation et la conception de la pédagogie	p. 310
<u>Chapitre V SYNTAXE ET TEXTE</u>	
V 1 Une langue sans pouvoir formateur	p. 315
① Une syntaxe simplette	p. 316
a) Paralysie de l'axe paradigmaticque	p. 317
b) Paralysie de l'axe syntagmaticque	p. 319
c) Atrophie du texte	p. 321
② Confusion entre syntaxe de l'oral et syntaxe de l'écrit	
1ère conception (jusqu'en 1960)	p. 326
2ème conception (jusqu'en 1977)	p. 327
3ème conception (entre 1970 et 1977)	p. 328
4ème conception (années 80)	p. 330
③ Reconsidération de la place de l'écriture	p. 333
Hème de l'acte d'écrire	p. 335
a) Un décor de lignes et de cercles	p. 344
b) Un turbulent ballet, métaphore pédalée et dansée de l'acte d'écrire	p. 346
V 2 Un texte sans pouvoir informateur	p. 352
① La forme du texte	p. 353
a) Dans sa syntaxe, b) la brièveté des phrases	p. 353
c) L'aspect spatio-visuel du texte	p. 354
② Le contenu des textes	
a) Contenus voulus plus proches de la psychologie en- fantine	p. 356

b) Une réflexion rhétorique tendant à essayer de rapprocher la méthode du récit romanesque	p. 358
V 3 Conceptions de la langue, fonctions du langage	p. 363
Le rationalisme, le pédagogisme	
Le scientisme	p. 364
① De la codification de la langue à la codification de la pensée	p. 365
② Quand les auteurs de manuels laissent le langage sombrer dans un trou noir...	p. 367

Troisième partie

Sous les mots : L'IDÉOLOGIE DES MANUELS	p. 373
<u>Chapitre VI CONCEPTION DE L'ENFANT ET DE SON ÉDUCATION :</u> DE L'ENFANT PARFAIT À L'ENFANT-NÉANT	
VI 1 La représentation consciente des auteurs : l'enfant- modèle	
① Valeurs morales présentées	p. 375
Politesse	p. 378
Obéissance	p. 380
Travail	p. 382
Modération	p. 384
Soin, propreté, ordre	p. 388
Bonté, générosité	p. 391
L'enfant sage	p. 392
② Quelle éducation morale ?	p. 395
a) L'ancienne cohérence	
Guider - les préceptes	p. 400
- les modèles	p. 403
Dresser	p. 410
L'image	p. 415
b) Le présent à la recherche d'un équilibre	p. 418
VI 2 La représentation inconsciente des auteurs : l'enfant-néant	
① Absorption/régurgitation	p. 426

a) L'enfant-éponge	p. 426
b) L'enfant-miroir	p. 428
L'imitation, le théâtre des petits personnages	p. 430
② L'enfant-néant : le pantin	p. 449
a) Un comportement d'automate	p. 450
b) Le langage : une gesticulation linguistique	p. 452
c) Le clown	p. 454
d) La subjectivité de l'enfant-chose	p. 460
③ Problèmes psycho-pédagogiques posés par cette conception de l'enfant-néant dans l'apprentissage de la langue écrite	
a) Processus d'acquisition de la langue écrite et rôle du sujet	p. 470
b) Processus d'acquisition de la langue écrite : un "conditionnement" quand même nécessaire ?	p. 472
c) Intellect/affectivité	p. 473
d) Où on retrouve la conception générale de l'enfant	p. 474

Chapitre VII CONCEPTION DU MONDE : LE MICROCOSME

VII 1 Vers le paradis terrestre

a) D'abord à travers un message déclaré	p. 479
b) A travers un message tacite	p. 483
① Le décor	
a) La France agraire	p. 485
b) Une Nature transposée, symbolique	p. 490
② Des bouts d'éternité	p. 492
③ Aspiration à un mythique état originel : à la source du monde	
- La forêt	p. 497
- le jardin	p. 499
a) La cohabitation avec les animaux	p. 500
b) Le pays de Cocagne	p. 501
c) Le Monde des plaisirs	p. 502
④ Le parcours initiatique	p. 508
a) Le dur labeur des hommes	p. 509
b) Une vie familiale quiète	p. 511

L'illumination	p. 512
VII 2 L'enfermement de l'enfant	p. 518
① Plaidoyers pour l'ouverture du microcosme	
a) Est-il encore possible en 1986 de dissimuler à l'enfant toutes les tristes réalités de notre monde ?	p. 522
b) Une personnalité peut-elle se former sans se confronter aux vicissitudes de la vie ?	p. 524
② Le martyr du petit personnage des manuels	p. 526
Les animaux prisonniers	p. 528
L'appel au voyage	p. 530
La cruauté des auteurs	
a) La chute	p. 534
b) Découverte d'un monde semblable au microcosme	p. 538
Les exutoires du petit personnage	p. 540
CONCLUSION	
① Méthodologie	p. 547
a) Le compromis de base	p. 547
b) Méfiance pour la science	p. 549
c) Le Montage des mécanismes de lecture	p. 553
d) Méthodes universelles	p. 553
② La sécurisation-simplification	p. 557
③ Un système complexe de symbolismes	p. 559
L'avenir des méthodes	p. 564
PETITE ANTHOLOGIE	
	p. 567
Liste des ABRÉVIATIONS	p. 613
BIBLIOGRAPHIE	
① Corpus des méthodes de lecture au CP utilisées	p. 615
② Ouvrages utilisés pour cette thèse	p. 619