

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

## Table des Matières

Avant-propos p. 3

INTRODUCTION p. 5



### Première partie

*Les Belles Images (p. 53)*

#### 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

#### Chapitre II 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/ɛ et orthographe	p. 122
Le graphème "un"	p. 124
Conclusion sur le traitement du domaine phonique	p. 126

<u>Chapitre III</u> 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 partie

MÉTHODES DE LECTURE AU CP ET LA LANGUE	p. 175
<u>Chapitre IV</u> 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 flaque 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 paradigmatique	p. 317
b) Paralysie de l'axe syntagmatique	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
Hime 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 martyre 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

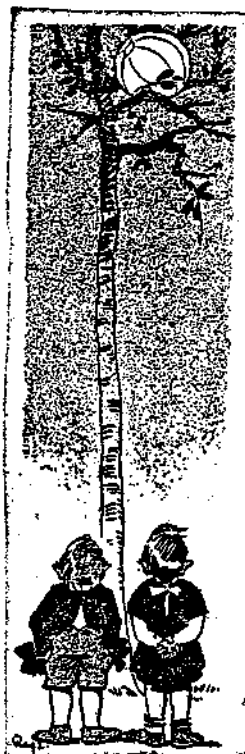
## Deuxième Partie

### 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.

*1er 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-bébé. *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* lafforienne<sup>1</sup> 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 syntagmatique les éléments syllabiques égrenés. 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! »

<sup>1</sup>/Ba *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

va ve vi vo vu

va ve vi vo vu

Vv

toto va vite

toto va vite

lili va vite

lili va vite

iiii

oooo

v v v v v v v v v

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)



• 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

Nicole et Victor  
(p. 1)



ni, ni, nini.

dédoublées

ti to ta  
ti to ta



li li

lilola

li lo la

li	li	li	li
lo	lo	lo	lo
la	la	la	la

ri ro ra  
ri ro ra



liti a ri



En riant (p. 5)



toto	liti	titi
toto	liti	titi

## . répétition de mots



Schneider (p. 19)

Tata a un dada. Tata dit : «Ti! Ti! Ti!»  
 Tata a dit : «Si si»./ Zi zi 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 leitmotivs 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 vomi, 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 vomi, 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 *Nicolas et Victor*, reprend tous les poncifs des manuels antérieurs, constituant en quelque sorte une sublime synthèse. (p. 55)



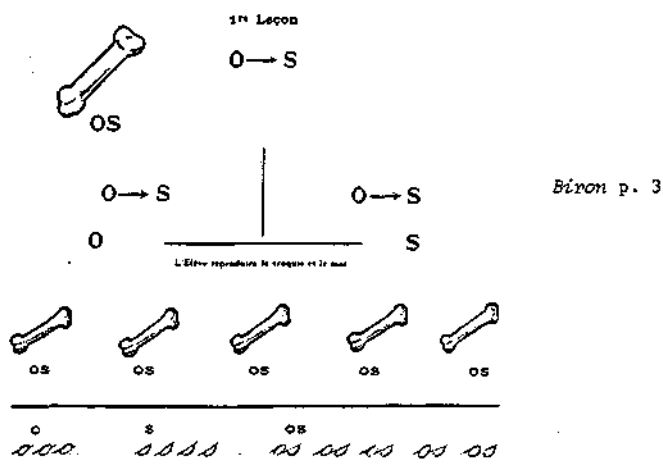
● à midi, maman a dit : « tu as un remède à avaler. » elle a assis hélène dans son lit. elle a préparé une tasse sur la commode. hélène a vite avalé une pilule amère et du sirop. elle a pris de la limonade. maman a pelé une pomme. hélène a pu la manger. elle n'a pas d'appétit : elle n'a mangé ni purée, 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.



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

**échelle**

e	é	ê	é	è	e	ê
é	i	ê	a	è	o	u
a	è	o	e	u	é	i

**bonne**

e	e	e	e	é	é	é
è	i	i	i	ê	ê	ê
i	u	e	a	e	é	é

**échelle**

1	1+1	1+1+1	1+1+1
3	2	3	3

**échelle**

1	1+1	1+1+1	1+1+1
3	2	3	3

**échelle**

1	1+1	1+1+1	1+1+1
3	2	3	3

**échelle**

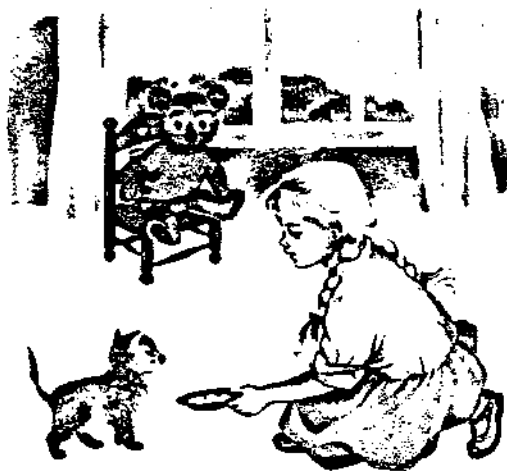
1	1+1	1+1+1	1+1+1
3	2	3	3

Boscher p. 6

Finalement dans le meilleur rapport quantité/utilité il suffirait d'écrire "os" une fois (cf. *Biron* p. 3) avec comme en musique : 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 "i" (voir p. 183), la page 4 de *Boscher* se réduirait à "i - u", la page 3 de *Biron* à "un os", quel vide angoissant ... 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	
	人	
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 constitutifs ; (...) 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'Educateur* 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 phénomène.

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	eill	ouill	euill	
<u>une maille</u>	<u>une médaille</u>	<u>une corbeille</u>	<u>une grenouille</u>	<u>une feuille</u>
de la paille	un médaillon	une abeille	<u>il fouille</u>	un portefeuille
une caille	<u>il travaille</u>	<u>une oreille</u>	<u>il se mouille</u>	le feuillage
une écaille	<u>une bataille</u>	une bouteille	il barbouille	
<u>un caillou</u>	<u>des broussailles</u>	une groseille	du bouillon	
<u>une muraille</u>	des tenailles	<u>il surveille</u>	il se débrouille	
de la ferraille	une volaille	il se réveille	un brouillon	
il déraile	un poulailler	le réveil	le brouillard	



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 "guenon" ; p. 19 "express",  
 "vexé", "examine", "exécute" ; p. 97 "bouvreuril" ; 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 "oeillels", "phlox", "zinnias", "fuchsias", "dahlias", "géraniums", "chrysanthèmes", "myosotis" d'*Au jardin de la joie* 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

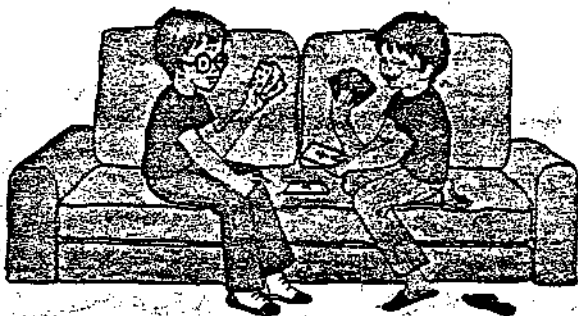
nanou a une maman	tinou a une maman
tinou a un papa	
	papa a une feuille
	maman a un marron

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 - 2<sup>e</sup> 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 comme crie	école encore sucre	avec	qu'il que 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 tirelire



une **tu** li pe  
il tape  
toi  
un tas  
**to** tie

il tire  
une tirelire  
le thé  
la **te** lélévision  
une tuile

une voiture  
pe **ti** t  
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 déchiffrement, 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, aueau 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 - clé - clo - ciu - une clé - une clôture  
 le - 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, ouououou, goth, magoth et ne sais quels autres mots barbares." RABELAIS *Le Quart Livre* chapitre LVI "Comment entra 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 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*

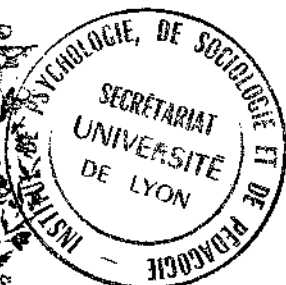
modernisent le phénomène en recourant toujours au cri de l'animal mais en guise de comparaison

"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.

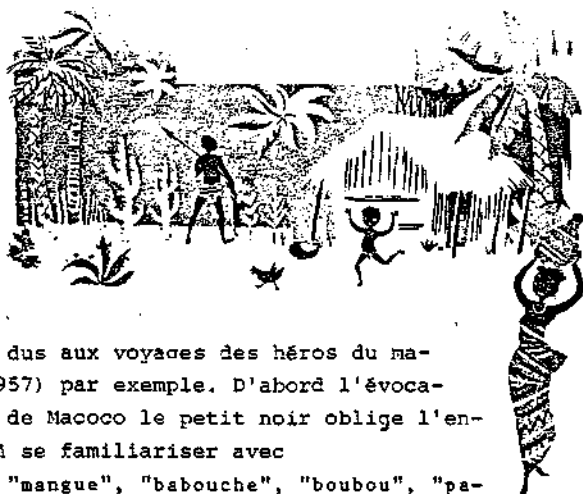


Nous avons ici le bouquet de fleurs le plus représentatif des prouesses lexicales et orthographiques demandées aux enfants : quel adulte peut définir et sait écrire sans hésiter : "glycine", "phlox", "les zinnias", "fuchsia", "dahlia" ; *Aline et René* p. 45 "chrysanthème", "azalée" ; *Patou et Véronique* "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 *Lutí*

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", "mangue", "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", "hanoï" des prénoms locaux :

"ti-va", "gobi", "aislo", "mamachi", "sambo", "nanouk", "ivik", "mac-nac", "maviak", "atapak", "oderpi", "miki-di", "aroni", "soumeï", "la-meï", "ta-mia", "li-tao", "mou-ling", "raori", "itawa", "maïoha"...

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", "Vezelay", "Avayron", "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

*Lutí* "bergeronnette", "charmille", "ligue", "mordoré", "tulle", "tintamarre" (cités par Paul BONNEVIE)

*La Sablier* "blet", "crêcelle", "faine", "marinade", "marqueté", "piquets", "tenailles" (cités par Paul BONNEVIE)

*Biron* "cal", "caraco", "virole", "coco", "rsta", "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 :

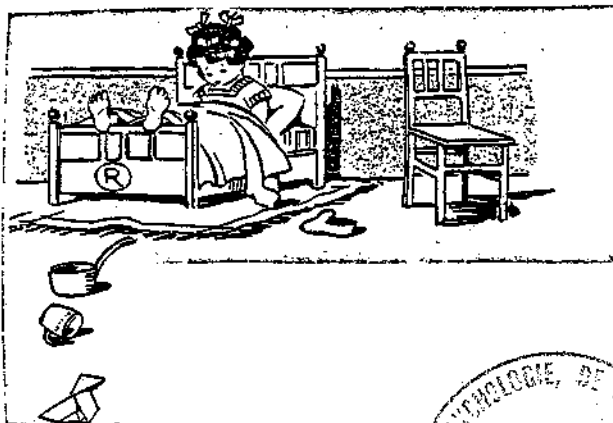
*Mon Livre préféré* (1950) "Après le travail, un cheval, la tête penchée sur le poitrail, ramène la famille au bercaïl"

*Daniel et Valérie* (1964) p. 10 "Daniel amène la mule à l'écurie"

*Luc et Caroline* "Luc parie 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 traînent comme s'ils avaient perdu leur âme.

### ① DES VOCALISES AU VOLAPÜK

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 sa 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.

*Nicolas 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"

*Bélin* 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 :

*Nicolas 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 "Aline a diné" ; p. 13 "Mrsule récuré 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 lève 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 mare"* ; 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"

*Aline 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 flaque

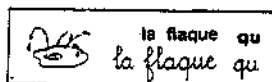
1. il a plu.  
maman promène véronique et patou  
dans le parc  
de la ville.

2. patou glisse  
dans une flaque  
et salit sa culotte.

42 véronique se moque de lui.

3. « petite coquine,  
dit maman,  
ne taquine pas patou. »

• • •  
véronique que qu q  
la flaque que qu q



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.



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 au 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 turne. 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 chê...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 actuelles<sup>1</sup> 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.

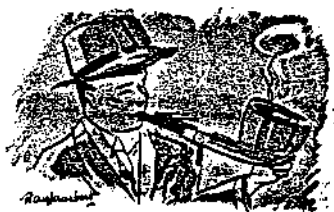
Mais pourquoi le manuel *Daniel et Valérie* fait-il figurer cette phrase qui provoque l'ire de Claude DUNETON, sinon pour illustrer (fort facilement convenons-en) leçon "ch", dans une leçon qui porte justement en exergue les deux mots "pêche" et "chêne"? Ce procédé marque bien toujours en effet la tyrannie 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 fadaises : 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.



P

Am-gram-gram p. 4



p



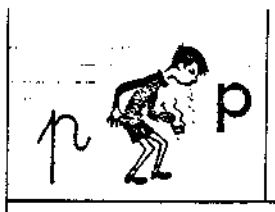
pa pa fu me la pi pe

pa pa chasse  
le brin de ta bac

les pipes de papa

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 ronron : 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 repérages 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 : déchiffrement et dictée. Le monopole du son se manifeste par une exploitation en miroir ECRIT → SON / SON → 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-

trier 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 ; *Benoit* 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 *Benoit* ; 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. *Lectureutil* (1982), *Lecture en fête* (1983) confirment avec *Benoit* 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"

*Belin* "salade", "poule", "lilas"

*Lutí* "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 bon 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 petit 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 1.10 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 :

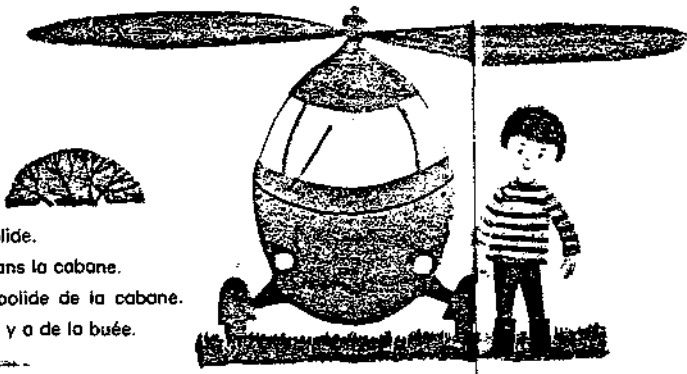


l'enfant va étudier ainsi globalement "chaud" leçon 47, "gazelle" leçon 49, "explorateur" leçon 52 pour la seule raison que ce mot engendré au hasard d'un texte mais dont on pourrait se passer, précède la leçon sur des "sons" qui le composent. Cette optique globale ne correspond donc plus, en cours de 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-etram-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



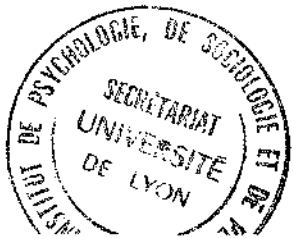
un bolide — la cabane — bruno sort —  
de la buée

bolide  
bo  
b

cabane  
ba  
b

buée  
bu  
b

bi — be — bu — bé — ba — bē — bo — bē



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.<sup>1</sup>

---

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 pâte de bobé" (=mange, dévore)

*Nico* "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, blâterait 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 cnidaïres, bramait et réait avec les ruminants cervidés, sonnait avec les diapas, béguetait avec la chèvre, clabaudait avec le haro, tirerait avec les alouettes, charagouinait (1) avec le métazoaire triploblastique acéelomate, clatissait avec ses chiens de chasse, crételait avec les poules, gémissait avec ses vieux meubles, pupulait avec la nuppe, glougloutait 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 chevroton, grommelait avec la lafe, rêlait 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".

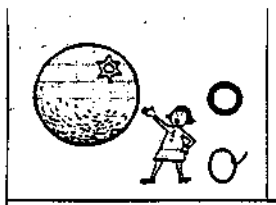
*En regardant les images* p. 15



*La Clé des mots* p. 8

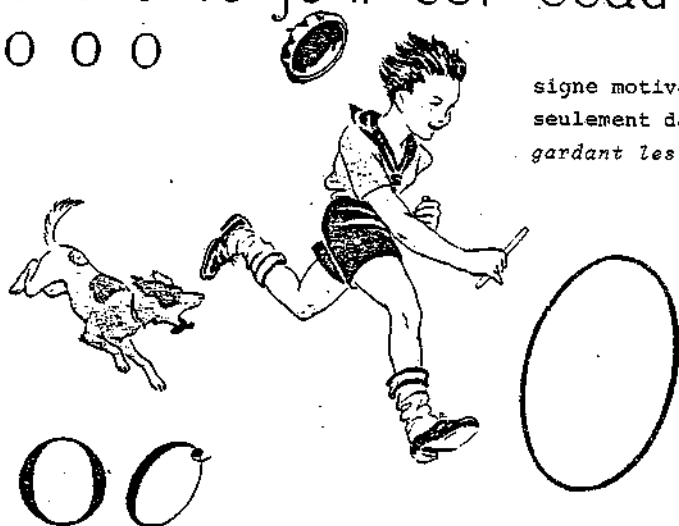


mêmes schèmes d'inspiration.



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

oo

*La Clé des mots* p. 20



En regardant les images p. 28

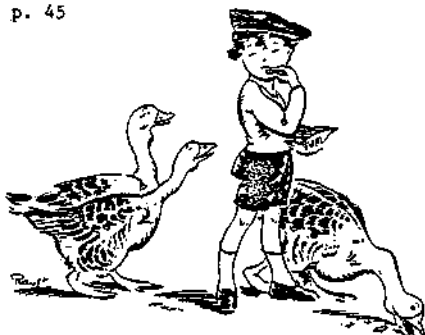


La méthode gestuelle BOREL-MAISONNY encore utilisée très souvent dans les classes à l'heure actuelle s'inscrit dans cette tradition de représentation suggestive donnée à la forme des lettres.

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 entendras 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-stam-gram* (p. 23)

(p. 28)

### ONOMATOPÉES (cri des animaux<sup>1</sup>)

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" *Mao* "glo-glo-glo-glo" *Bouquet doré* p. 58 - 2e L ; dans *Nicole et Victor* p. 15, par erreur sans doute la cocotte dit "cocorico" (!)

le poussin : "piou ! piou ! piou !" *Mon Livre préféré*, *Schneider*.

le canard : "coin-coin" (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 ; "coaq ! coaq !" *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* ; "clac" : 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 ; "Frтт" *Clair Matin* ; "Frтт" *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" ; "Fтт"/"Fтт", "Frтт"/"Frтт" ; "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

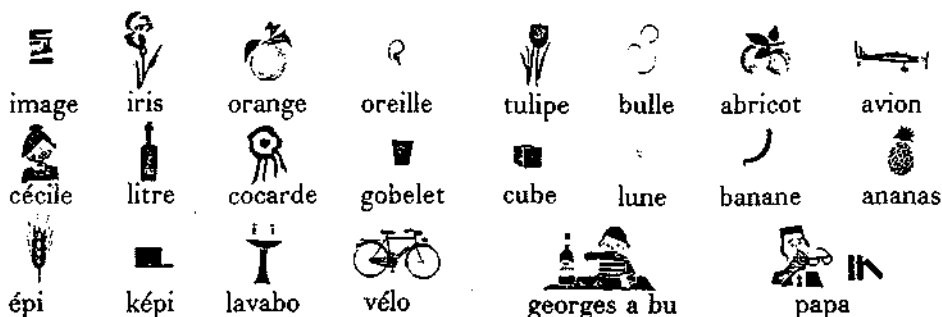
- . le lui nommer
- . le lui montrer
- . le lui donner

### 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 désespère 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)



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."

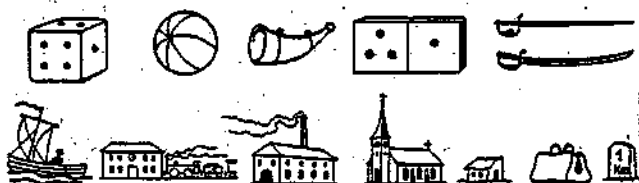
*Mon Livre préféré* p. 43 "A la noce de Gaston, on s'est régalé avec un bon melon, de la salade de concombres, des mousserons à la crème, des pigeons au cresson, de la confiture de marron et une bombe glacée parfumée au citron."

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."

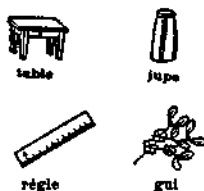
*Au fil des mots* p. 26 - 2e L "Dans la chambre de Roger, il y a pêle-mêle sur le sol des petites autos, des motos, des animaux, des livres, un meccano et même... un morceau de pomme !"

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



*Biron* p. 18, 19, 20



*En riant* 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'adjoit 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


l'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 BETTEL-HEIM 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 montrant 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...

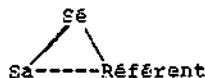
"Le choix et la succession des mots fondamentaux sont le résultat de recherches méthodiques et raisonnées".

... 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<sup>e</sup> 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

#### 1. La page des prénoms.

La poupée blonde, c'est Poupette. Connaissiez-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



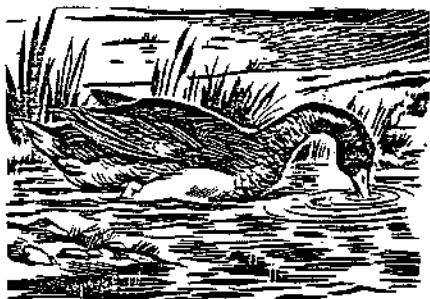


analyse, éminemment représentative de la dénomination lexicale. (cf. *Belin* p. 83 - 2e L)

. 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

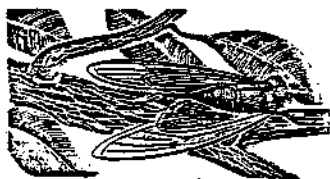
Je répète les mots suivants, en accentuant la syllabe avec a. Je cherche dans ces mots la lettre a.



lama



girafe



cigale



dorade

Un exemple de catalogue : *Domi* lira 10e 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 lira  
10e leçon

Et le manuel célèbre le cata-  
logue, son modèle, avec fas-  
cination : *Nicole et Victor*  
p. 35.



2. Le ce ta lo gue. — Ma man a  
do nné aux en fans le ca ta lo gue  
d'é tren nes. Ni co le et Vic tor le  
re par 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 tes, et les mé ta nos,  
et les soi dats. Re gar de les tans beaux.
5. At tends, 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  
trop pre saée, 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  
figues, 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 ant.

... 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 lepiettes 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.<sup>1</sup> 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 rené elle  
une belle  
épicerie.



la distribution de  
ce monde en sachets.

Avec *Le Livre que*

*j'aime* p. 39 nous at-

teignons le paroxysme

du mythe, puisque les

héros tels des divini-

tés, en viennent à

créer eux-mêmes de

toutes pièces l'univers

des choses étiquetées :

l'épicerie.

<sup>1/</sup> 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. 9800**

**2. 5400**

**GARANTIE 1 an**

**SERVICE APRÈS-VENTE**

partout

**1. 9800**

Objet de décoration en bois massif, finition laquée. Dimensions: 20x15x10 cm. Prix: 9800.

**2. 5400**

Objet de décoration en bois massif, finition laquée. Dimensions: 20x15x10 cm. Prix: 5400.

**3. 1200**

Objet de décoration en bois massif, finition laquée. Dimensions: 20x15x10 cm. Prix: 1200.

**4. 1500**

Objet de décoration en bois massif, finition laquée. Dimensions: 20x15x10 cm. Prix: 1500.

<b>BON DE COMMANDE</b>		
nom _____		
prénom _____		
adresse _____		
ville _____	code postal _____	
désignation de l'article	référence	prix
Total _____		
Raconte ce que tu as reçu à Noël:		

Enfin, fais un dessin et rédige le bon de commande.

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



de la peinture



une agrafeuse



des feutres



des ciseaux



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<sup>se</sup> 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 Cosmos ! 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 "Mico lève la tête"

*Nico* 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.<sup>1</sup>

. 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 MONTRE 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 exemples<sup>1</sup> 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"

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 ? a-dieu 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 :

*Domit Lira* 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. 34 - 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 pous-sins"

*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'étoile 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 contemplent les étoiles..." ?

*Schneider* p. 110 "Bougies roses, bougies jaunes, bougies bleues, nous lisons 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'écrit 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 Fontenay. 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'élance 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 retenu 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'Afrique, 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 "déra-cinés". 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", "cygnes"

*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

mûres *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 ;

*Benoit*

fleurs (pour les petites filles) *Rémi et Colette* p. 9 - 2e L





Aline et René p. 25 ; Béatrice 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 cueille



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."

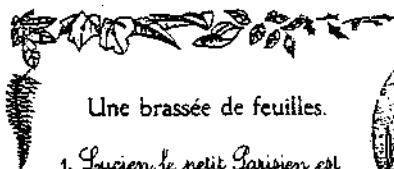
*Bouquet doré* p. 38 "Regarde le lourd fagot que je t'apporte. Oh ! que je suis fatiguée !"

*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'en-  
fant 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 bête-  
tes inoffensives fuyant les regards, le petit personnage se  
met à éprouver pour elles une grande tendresse.



- . la souris, le raton (pas-  
sim), 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 (*Schnei-  
der, 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, my-  
thique pour les manuels, a le privilège de cumuler deux caracté-  
ristiques 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 noix, cache-les dans ton nid tapissé de feuilles. C'est ton travail d'automne"

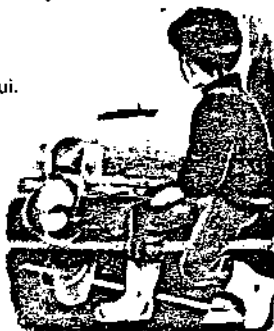
Bien sûr l'écureuil symbolise l'enfant des méthodes de lecture. Comment expliquer autrement aussi que *Poucet* le prenne comme fétiche (cf. le titre complet *Poucet et son ami*), que René décide de le dessiner (cf. *Clair Matin* p. 72 - 2e L), que la méthode moderne *Lectureuil* résonne encore en 1982 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 gralotte, 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.<sup>1</sup>

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 : "Vanité 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 promenade de Bébé. - Le vent se calme, le temps se r a f a v o r a b l e. N i c o l e e m m è n e B é b é e n p r o m e n a d e, s'a r r ê t e e t t r i c o t e s u r l e b a n c. B é b é r i t e n r e m u a n t s a m e n o t t e l e n t e m e n t. U n e p e n d u l e s o n n e l e m o m e n t d e r e v e n i r. N i c o l e r e n t r e r a p i d e m e n t e t d i t à B é b é :  
 « E m b r a s s e t e n d r e m e n t n o t r e m a m a n . » <sup>2</sup>

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 - 2e 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"



1. "Allo! Allo! Qui veut faire une belle promenade? Venez avec moi, j'ai une brouette pleine de bêtes, j'ai aussi un cheval. Je ferai mon cheval le cheval et croyez-le, je veillerai sur vos arrières!"

2. Jacqueline sait que René est gentil et qu'il ne fera pas de sottise. Elle prend sa fille Zizou et l'installe avec son dans la brouette. Nicole fait de même avec Claudine. En somme les deux voyageuses ne veulent pas voyager seules. Zouli, le gros ours en peluche, les accompagnera.

3. René empoigne les brancards et tout joyeux il part. Miro s'est déjà élané en aboyant. Derrière des mains s'agitent, des bœufs sont envoyés, des moutons flottent....

4. Les arrivés. Bon voyage! Les voyageurs ne peuvent pas partir! Les voyageurs sont... René, grand, rapidement sur la grande route, avec son sac à dos, et ses deux belles voyageuses.



Enfin Le Livre que j'aime

p. 45 - 2e L caricature le rythme du voyage en un "voyage en brouette" pour poupées et ours en peluche.

En proie à un doute épistémologique, l'enfant-visiteur égaré même dans son petit 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'inséparable, 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.

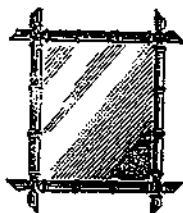
la petite chatte grise a quitté la grosse chatte.

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 ?"

*Nicole et Victor*  
p. 34

*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

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 "Auprès 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 képi du garde dans la barque"  
(texte) "Le garde a un képi (...) 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)<sup>1</sup>

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. Paradoxale 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'héron-delle, suit toutes les évolutions de la petite espiègle"<sup>2</sup>

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 vérifiée, si elle n'est pas authentifiée par une espèce d'imprimatur : "x a vu".

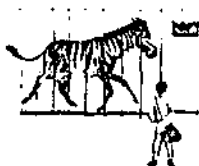
Tous ces appels (vers l'être de l'adulte, vers le regard de l'autre) s'expliquent par la sensation diffuse éprouvée par le petit personnage d'être PRISONNIER de la VISION du MONDE et de la tricherie dont font preuve les auteurs de manuels qui feignent de lui montrer le réel alors qu'ils l'enferment en 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.

3 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 regarde 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 du 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 Ulysse<sup>1</sup> 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, copient 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"

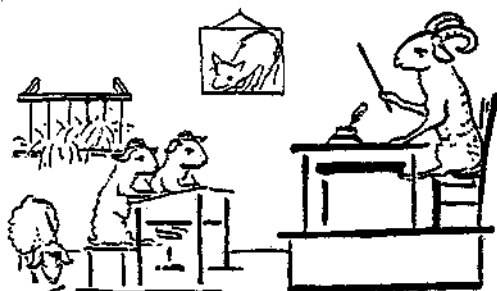
Le phénomène distributionnel qui se manifeste à la fois de manière latente par des institutions sociales, ponctuelle par la fête éminemment distributive (Noël), s'enracine dans le quotidien comme un plaisir que les enfants veulent renouveler.

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 tra va ille bien.  
Blan chet se tient bien  
et tra va ille mieux encore.  
Seul, Pa ta pon ne fait rien.  
Il a per du son cra yon.  
Agnelet au ra du foin.  
Blan chet au ra du sain foin.  
Pa ta pon n'aura rien.  
Ce se ra 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"

*Macoco* 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

*Domi 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 Ton-taine. 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"<sup>1</sup>

C'est là que nous retrouvons la mère, se transformant en fée, magique dispensatrice.



*Les Belles Images*

p. 26

*Domé 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"*<sup>2</sup>

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"*

*Au 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 René 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"<sup>1</sup>

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 von ne draps  
et nap pes. Le bat teir  
frap pe, l'eau mous se sur  
le drap lourd. La rivière  
froï de fris so nne. La  
pau vre fem me trema ble.  
Nicole va voir si Ma man  
n'a pas enco re une tasse  
de ca fé pour la brave  
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 contester, 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

Recevoir les uns de nos livres, amis, tu pourras  
offrir un jouet à papa et un sac 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 Frits 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.  
alain 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"

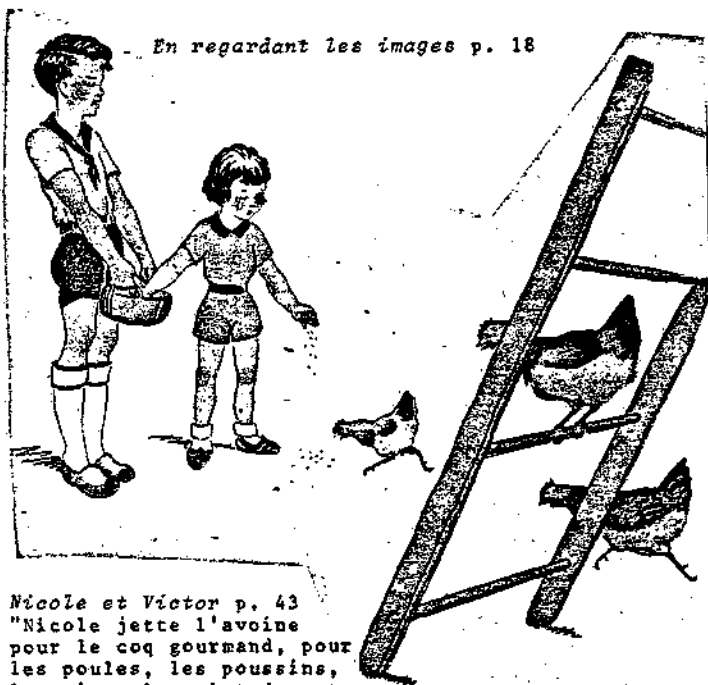


Mais à travers la relation essentielle mère-enfant l'acte de donner se traduit de manière privilégiée par celui de NOURRIR, l'action de recevoir par celle de MANGER. Rien dans le petit monde familial ne saurait mieux exprimer la transmission-assimilation des connaissances scolaires.

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 - 2e 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 régalez 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"<sup>2</sup>

#### 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 forcée.

*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 quatre<sup>2</sup>

#### 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 tartelettes 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 démence 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 GOINFRIERIE, 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 oeil gourmand, le renard convoite les raisins verreils de la treille"

*Toujours ensemble* p. 70 "J'ai 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, *Domit* lira 10e leçon, *Je veux* lire p. 12.

### ti ti et le pot au lait

ti ti en fon ce sa tête dans le pot au lait.

oh! co mme c'est bon! mais ti ti ne peut plus retirer sa tête.

il fait : mi a ou! mi a ou! une souris s'amuse et crie : qu'il est laid! ti ti cul bu te la chaise 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 régala 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'AMBIGUÏTÉ 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, Dominiq"

*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"

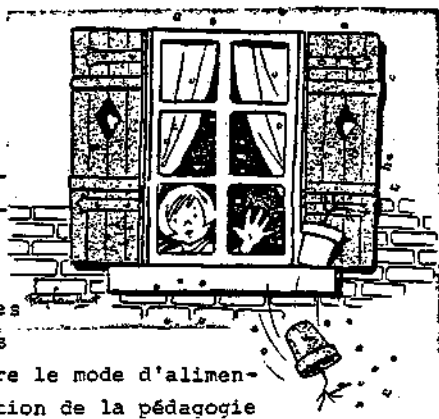
Et voici que la fable du "loup et du chien" (LA FONTAINE *Fables* I 5) se met à trotter dans la tête de notre héros. Dans la situation du chien "gras" et "poli"...

*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 dégageant 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 sourcilieuses 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 ?

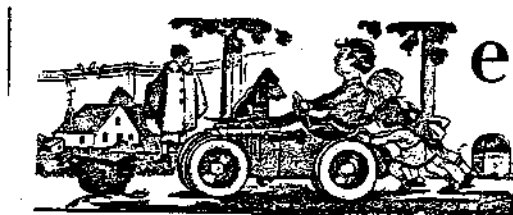
*Nicole et Victor* préface de la nouvelle édition "Ce livret de lecture a fait ses preuves. Il permet en quatre ou cinq mois d'amener l'enfant non seulement à syllaber, mais à lire vraiment et avec intérêt"

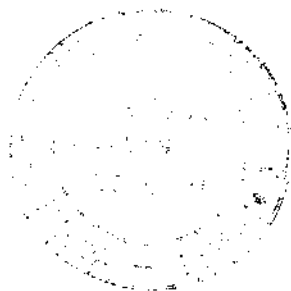
Nous avons l'impression que les auteurs à travers ces pages boulimiques disent indirectement aux enfants, en pure négation

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 SIMPLÉTTE

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 subordonnées. 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-devinette 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 pédale, 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.

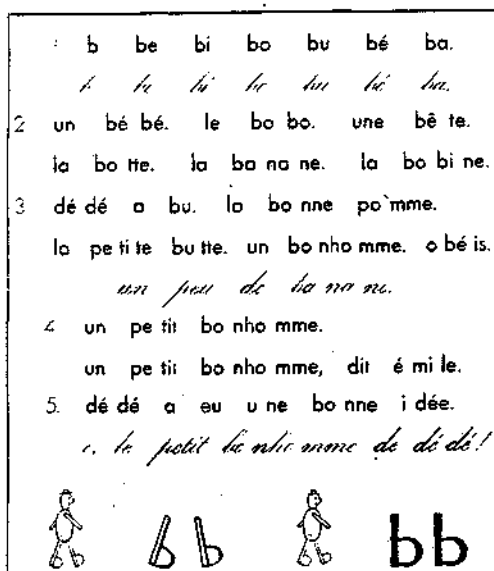
- Nicole et Victor* p. 78 "Victor et Nicole, à l'école, étudient la lecture, l'écriture, le dessin, le chant. Ils font aussi du calcul"

- 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



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 incises 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 déchiffrement, 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 déchiffrement, 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 réciprocité 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" (*Béron* 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<sub>5</sub> du S<sub>4</sub>, 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 S<sub>4</sub> oraux à S<sub>4</sub> écrits. L'enfant ne peut comprendre un sens dans l'écrit qu'en s'appuyant sur la réserve de S<sub>5</sub> 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 le 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. Cette 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 *Croque* 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*<sup>1</sup>, 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 réciprocité 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"

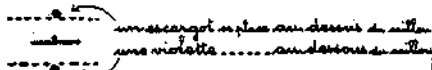
p. 207 "Il serait difficile de trouver une façon plus futile de passer la journée ! Par comparaison, aller à la pêche semble une occupation enrichissante ! Dire que les enfants courent dans la rue "toute la journée" c'est ne laisser aucune place à l'effort productif, et certainement pas à l'école ni 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 fleurir* (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

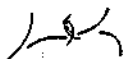
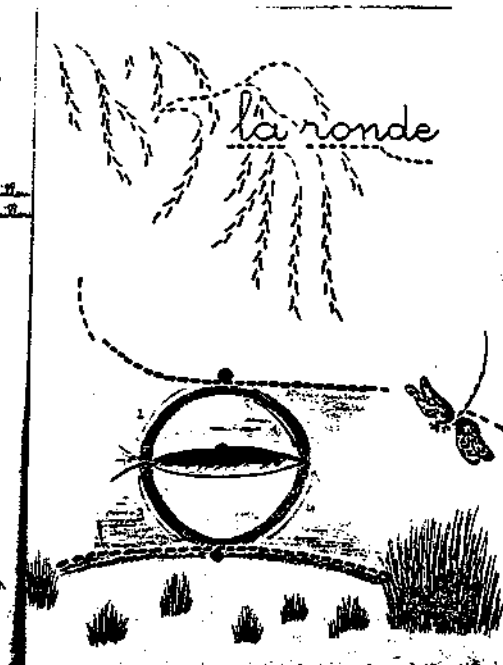


Guidée par l'hirondelle, la libellule s'envole

elle plane au dessus de la tête du poisson  
et dirige son escargot  
continues en vol  
vers la queue du poisson  
rue la violette  
et revient au point de départ.



un... deux... trois... tournons  
un... deux... trois... tournons  
un... deux... trois... tournons

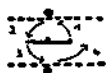
deuxième danse

Départ pour la farandole

1<sup>er</sup> vol... tête... escargot

2<sup>nd</sup> vol... escargot... queue

3<sup>rd</sup> vol... queue... violette



et la libellule s'éloigne  
loin... loin... loin du poisson  
au milieu de la rivière.



Les oiseaux scandent

un... deux... trois... partons!

un... deux... trois... partons!

un... deux... trois... partons!



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



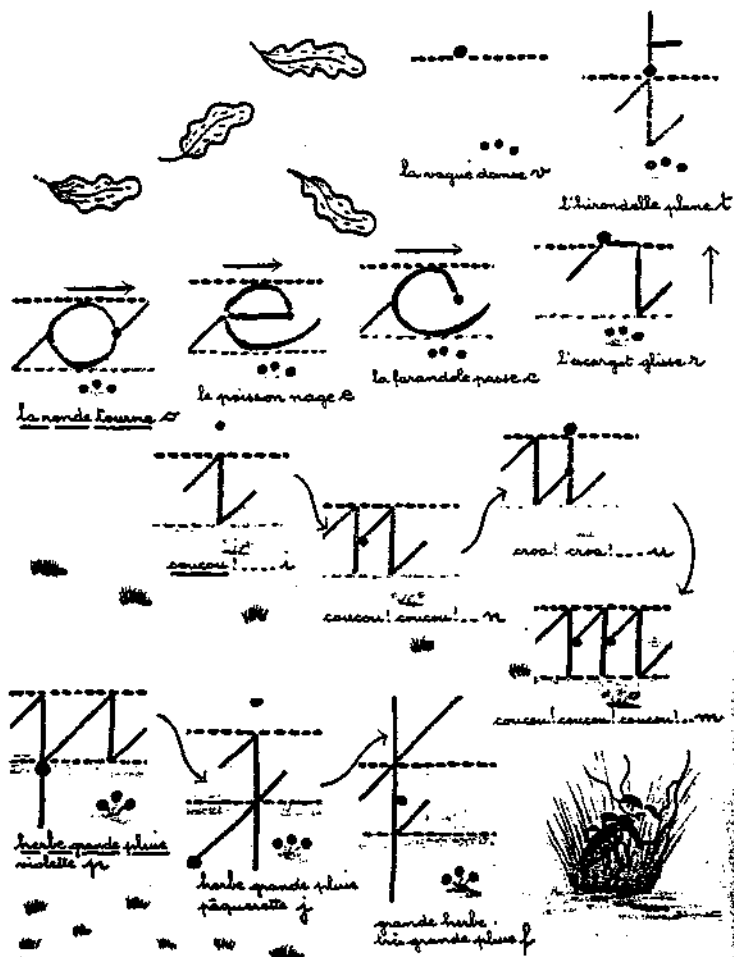
L'imprécision du sémantisme (verbes intransitifs vagues)  
prend ici une forte valeur signifiante symbolique au point  
même de constituer un métalangage pour les divers constitu-  
ants du geste graphique.

p. 64 "la ronde tourne. *o*  
le poisson nage. *z*  
la farandole passe. *c*  
l'escargot glisse. *h*  
l'hirondelle plane. *e*  
la vague danse. *v* "

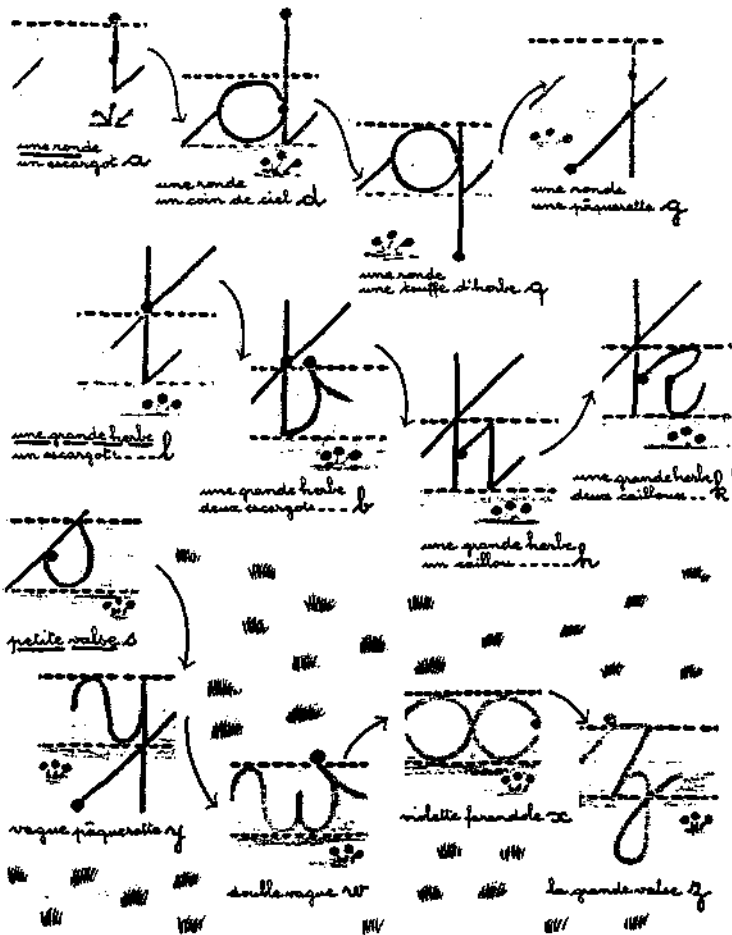
p. 65 "petite valse. *h*  
(...)  
double vague. *nv*  
(...)  
la grande valse. *h* "

Voir dessins correspondants pages suivantes.

## Pré fleuri p. 78



## 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 vague.

Le trait vertical sera apporté par la pluie, le trait oblique par le vent ("l'herbe est couchée par le vent" p. 10 ).

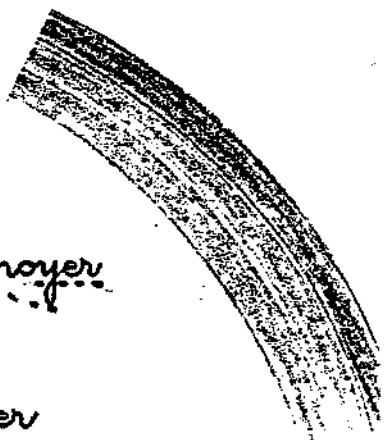
"Le génie" met en scène l'assemblage que devra réaliser l'élève.

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 misédevale 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  
baignes 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. 36.57*



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, *Rémi 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"

*Aline 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 L<sup>1</sup>

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.

<sup>1/</sup> 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 ; *Poucet* 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 Victor* 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 moucheron 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'écrit 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-lettres 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'Evelyn CHARMETUX. (*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 Evelynne 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. L'ème 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 :

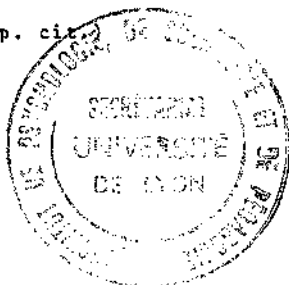
"Nous avons introduit les MAJUSCULES dans le 2<sup>e</sup> livret. Voyez avec quelles précautions nous avons soin de les présenter. Néanmoins quelques intraitables gardiens des programmes officiels nous en feront le reproche. Nous faisons remarquer qu'il ne s'agit nullement d'étude, mais d'une simple 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 et il*) 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 sérieux, toujours prêts à leur administrer une fade histoire, soi-disant morale"

*Poucet* préface "histoires amusantes"

*Fatou 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 (...) "

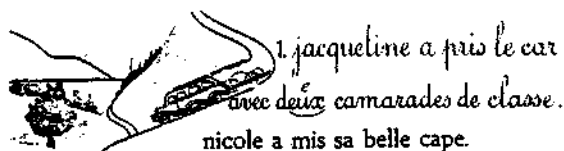
*Belin* préface "La méthode mixte permet de présenter des textes d'un intérêt indiscutable"

*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

passer 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*.



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.

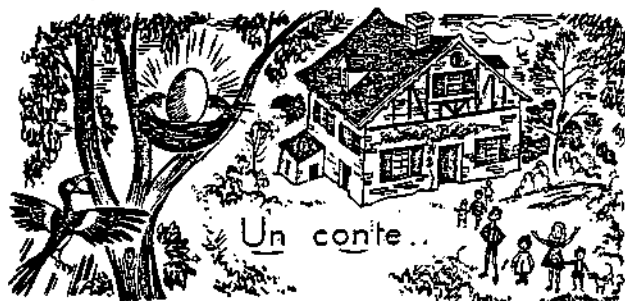
- . Ce n'est pas parce qu'une certaine activité (manger, sauter) paraît plaire à l'enfant que celui-ci aura envie de lire une histoire relatant en termes "bêtes" cette même activité.

- . 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. Sauvez-vous.

Cric ! Crac ! Croc !

Mon conte est achevé.



En conclusion de la IIIe PARTIE :

V 3 CONCEPTIONS de la LANGUE FONCTIONS du LANGAGE
--

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, contrapets, bouts rimés, comptines, 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 *Allice 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 déhilitant *fixateur* de la pensée.

② QUAND LES AUTEURS DE MANUELS LAISSENT LE LANGAGE  
SOMBERER 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 .

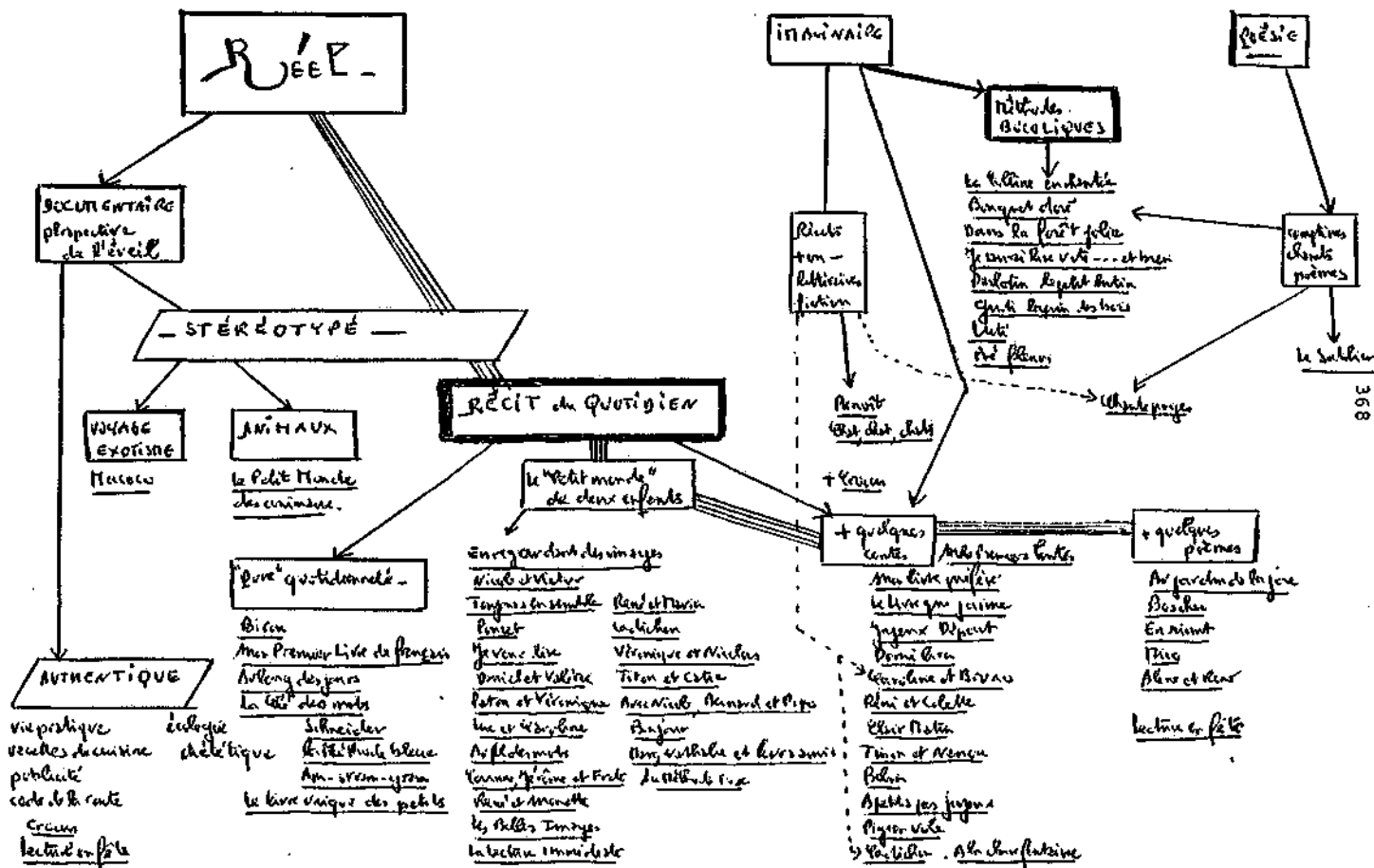
. d'une part (voir chapitre IV 2) le son parvient à lui ravir la primauté ;

. 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-



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 craiment 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'alphabetisation), même non plus

seulement concevoir le langage comme un acte social élémentaire d'information réciproque<sup>1</sup>, 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, contrepets...

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 ROSENTHIEL *Le Français en liberté* ou celui de K. HOESTLANDT *Le Moulin à parole* ouvrant grandes les fenêtres du langage, faisant oublier l'air confiné des manuels de CP. (voir page suivante)

Toute une éthique utilitaire<sup>1</sup> 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.

