

C'EST À PLUSIEURS QU'ON APPREND À LIRE TOUT SEUL

Yvonne CHENOUF

Comment les enfants s'y prennent-ils pour s'apprendre à lire et quelles aides peut-on leur apporter quand la lecture « ça pourrait être ce mélange de projections et de rétroactions, de prévisions et de contrôles, d'implication et de distanciation, d'addiction au sens et à la forme, de recyclage de l'ancien en nouveau » selon les termes d'Yvonne Chenouf qui, sous la forme d'un conte pédagogique mais aussi à l'aide d'exemples précis, illustre les conditions et les démarches d'un apprentissage bien construit.

« PAS VRAI MAMAN QUE DANS HIVER, IL Y A UN V » ?

Tandis que la mère tire sa fille de 3/4 ans tout en la protégeant de la foule qui se presse dans le métro à cette heure de pointe, l'enfant a choisi de renouer une relation ou d'anticiper une séparation par une question de langue en espérant une reconnaissance maternelle. C'est le cas. Et l'enfant continue : « *et aussi il y a « vère »*. Très fière, la mère obtempère, négligeant, pour l'instant le « h » initial, le fait que davantage de mots débutant par un « h » et un « i » s'écrivent, en français, « hy » et que de nombreux mots commençant par « i » se prononcent « in ». D'abord, cette mère n'a pas le temps, ensuite elle a bien senti que l'enjeu n'était pas [que] linguistique mais surtout affectif (montrer qu'on sait, qu'on est grande, s'assurer qu'on nous admire...), et enfin, elle doit penser que l'apprentissage est un enchaînement de choses simples qui se complexifient peu à peu. Sans compter qu'à cette heure, mieux vaut ne pas multiplier les interrogations et qu'au moment de se faire pardonner d'avoir laissé son enfant chez une gardienne ou de l'y traîner, autant se montrer sous son meilleur jour. Donc, c'est « oui », donc c'est « bien », donc c'est « incroyable comme tu es forte », donc c'est élogieux. Forcément.

Donnons quelques mois de plus à cette enfant, imaginons-la en CP avec un enseignant ouvert qui s'appuie sur la littérature de jeunesse pour ne pas séparer l'étude du plaisir, le plaisir de la réflexion, la réflexion de la culture et qui introduit, ce matin-là, le dernier album de Mario Ramos « *Mon ballon* »¹ :

Le Petit chaperon est très fier.
Sa maman lui a offert un joli
ballon rouge.
« Va le montrer à Grand-mère,
elle sera heureuse de te voir,
et tu lui diras bonjour de ma part. »

On reconnaît l'habileté des auteurs qui savent créer et conserver l'intérêt de leur jeune public : la rime flatte l'écoute, soutient la mémorisation et, pour ceux qui l'auront noté, le retour du trio grand-mère/mère/fille d'un conte célèbre avec le remplacement du goûter par un ballon (comme chez Mac Do) pimente l'affaire. On hume le loup de loin. C'est rigolo, ça emporte l'adhésion, ça donne envie de tourner la page, de continuer la lecture, d'en savoir plus et d'aimer décidément les histoires. Mais, au moment de déchiffrer, pour certains lecteurs, pourtant alléchés, motivés, l'enthousiasme, comme un ballon, peu à peu se dégonfle. Comme dans le mot prononcé (« *hiver* ») il y a d'autres « *ère* » dans ce début de texte : « *fier* », « *offert* », « *grand-mère* »... mais aucun ne s'écrit de la même façon. Un mot se terminant comme « *hiver* » se prononce même autrement : « *montrer* » (sans parler de la rime entre *voir* et *part*, dont les graphies diffèrent). Il y a d'abord ce « *fier* » que de nombreux enfants vont bredouiller (*fié, fire, fère...*), posant un regard interrogateur vers l'adulte. Pour conserver leur intérêt, on donnera la bonne prononciation, encourageant le lecteur

à « passer », à « continuer ». « *Offert* » pose moins de problèmes : le mot est intégré dans les plaisirs enfantins (anniversaires, Noël...), il est attendu et les vocables commençant par « *of* », rares, justifient sa présence. Une petite déception vient cependant d'écorner l'évidence du plaisir mais, si l'enseignant est toujours bienveillant, il saura remonter le moral de ses troupes et assurer le retour en grâce de l'histoire qui se poursuit ainsi :

« La petite fille s'enfoncé dans la forêt
et commence à chanter joyeusement :
« *Promenons-nous dans les bois...*
Ah !
Qui se promène aussi par là ?
Un renard ?
Un autobus ?
Une locomotive ? »

Mais non ! « *Le loup !* », hurlent les enfants ragillardis qui n'imaginent pas un autre personnage à ce carrefour sylvestre du conte et de la comptine (*isolée par l'italique*), ces fleurons du programme de leur maternelle (on l'espère²). La question du narrateur, du Petit chaperon rouge ou de l'enseignant... (selon la source énonciative repérée par le lecteur) reçoit une réponse grotesque (pas de bus et encore moins de locomotive dans les bois ou dans cette comptine... selon la référence activée – réelle ou narrative). Les enfants reprennent confiance et retrouvent, avec le sourire, l'envie de tourner la page pour valider leur proposition ou... apprécier la surprise (car ceux qui connaissent Mario Ramos s'attendent soit à un loup burlesque dont on va bien se moquer, soit à... 3 petits cochons, 7 nains, 1 dragon, 1 lapin³... mais, encore une fois,

1. Pastel, mars 2012 2. Ces enfants auront peut-être rencontré *Loup, loup y es-tu ?*, autre parodie de cette comptine par Mario RAMOS (Pastel, 2006) 3. Dans *C'est moi le plus fort !* (2001), *C'est moi le plus beau !* (2006), Mario RAMOS (Pastel) le loup multiplie les rencontres.

ni bus, ni locomotive.) Eh bien... c'est 1 lion avec des baskets (des Adidas que les enfants repèrent) et un couplet avec 3 mots contenant des « *ion* » :

« Une, deux, une, deux, une, deux...
Attention fillette,
laisse passer le champion »,
lance le lion.

Petite tentation d'isoler ce « *on* », d'établir une régularité (surtout qu'il y a *ballon*, *Chaperon*, *promenons-nous...*) au risque d'émousser le plaisir, au mépris des irrégularités collatérales : un « *t* » qui se prononce « *s* » (attention), un « *s* » aux doubles graphies « *laisse* », « *lance* » pour des verbes aux allures confondantes. Le texte continue... à la première personne (qui parle ? Le Chaperon, le narrateur ? l'enseignant ? l'oiseau rouge récurrent chez Ramos ?) :

« Bon d'accord, je continue alors :
Promenons-nous dans les bois
Tant que le loup n'y est pas...
Ah !
Qui est là ?
Un sanglier ?
Une armoire à glace ?
Un diplodocus ? »

Mais non !, « le loup », trépignent les enfants dont certains ont remarqué la stabilité de la structure (onomatopée, question, 3 réponses interrogatives, l'agrandissement progressif de la comptine). Un cadre vient de se former, dont la disponibilité arrange les lecteurs : avec lui, en arrière-plan, on s'intéressera secondairement au refrain (vite mémorisé) pour se rendre disponible aux nouvelles propositions, leur choix

et leur degré d'ineptie (le sanglier était probable mais pas l'armoire à glace – sauf à saisir le second degré – et encore moins le diplodocus que les enfants connaissent si bien !).

« Bonjour belle enfant.
Ne marche pas sur les fleurs !
Je fais un beau bouquet
pour l'offrir
à ma petite souris »,
dit l'éléphant.

Le burlesque se réalise sous le rapport inversé du *fort* (éléphant → armoire à glace, diplodocus) et du *faible* (petite souris), d'une représentation contrariée (le *fort* est *tendre* qui cueille un bouquet pour *sa* souris). On rit, on s'attendrit, on veut la suite : le loup ! Patience ! Il faut faire durer le plaisir (comme le font les comptines, les randonnées de Mario Ramos). Alors : quoi maintenant ? Ours, dragon, crocodile ? On passe en revue les gros animaux de l'auteur. Personne ne s'occupe de la double graphie de « *fan* » : *enfant*, *éléphant*. Alors, quel animal ? Retour à la chanson, son accroissement :

« Bon, d'accord, je
continue alors :
Promenons-nous dans les bois
Tant que le loup n'y est pas.
Si le loup y était...
Mais !
Qu'est-ce que c'est ?
Un papillon ?
Une cathédrale ?
La tour Eiffel ?

La tour Eiffel en forêt ! Les enfants exultent tandis que passe une girafe dissimulant, derrière ses lunettes de soleil, sa modeste orthographe :

« Non, non
Je vous en prie
pas d'autographe !
Aujourd'hui,
je suis là incognito »,
dit la girafe.

Allez, disent les plus impatients, encore la chanson et cette fois (peut-être), le loup !

« Bon, d'accord, je continue alors :

*Promenons-nous dans les bois
Tant que le loup n'y est pas.
Si le loup y était, il nous mangerait...*
Mais !
Qu'est-ce que c'est ?
Un cheval ?
Un piano à queue ?
Un vaisseau spatial ?

Non, un festival ! De rires et de sons ! Combien de « c » dans cette strophe ?⁴

« Chut, pas de bruit !
Ça fait trois jours et trois nuits
que je me cache ici »,
chuchote le rhinocéros.

7 « c » (1 avec cédille), 3 prononciations, 1 mélomélo repris dans la suite (combien de « c » ?) :

« Hé !
La petite fille rouge !
Circulez ! Circulez !
Vous faites fuir les crevettes »,
caquettent les flamants roses.

Mais la chanson est presque terminée et il ne faut pas rater le loup tant espéré.

« Bon, d'accord, je continue alors :

*Promenons-nous dans les bois
Tant que le loup n'y est pas.
Si le loup y était, il nous mangerait.
Comme le loup n'y est pas,
Il nous mangera pas...*
Là !
Une grande bouche pleine de dents !
C'est lui !
C'est le Bzou...,
c'est le Brou
Zut alors,
c'est le blan mélan chou,
le Grand métan bouh !
HAAAAA !

Astuce de l'auteur qui met en scène l'anticipation (dont les enfants ont fait preuve tout au long de l'histoire) en affichant le flagrant indice : « *la bouche pleine de dents* ». Et tandis qu'on l'a reconnu, anticipé depuis le début, qu'on profère son nom mentalement, voilà qu'on trébuche sur la prononciation du héros. L'auteur met-il en scène la peur qui fait bafouiller (*Bzou, Brou* pour *loup*, *blan* pour *grand*⁵, *mélan, métan* pour *méchant*, *chou, bouh* pour *loup*⁶) ? Suggère-t-il que la mauvaise diction d'un mot ne signifie pas qu'on ne l'a pas reconnu ? Le loup, qui hante les esprits et les corps depuis le début, génère ce cri cruel (ou cet éclat de rire) au quintuple A (plus un *h*, comme dans *hiver*).

On sent bien encore, la tentation didactique de remettre tout ça en ordre, de reconstituer la bonne phonologie et la bonne orthographe. Oui, mais les enfants préfèrent tourner la page, continuer, désirer la fin et l'accomplissement d'un processus rhétorique qu'ils apprécieront d'autant mieux que sa clôture sera « géniale ».

« Oui !
Bien sûr que je suis là,
Répond le loup en la dévorant des yeux.
Pas de chasseur en vue !
Rien que toi et moi.
Oh ! quelle joie !
On va bien se régaler »,
salive le loup.

4. Pas sûr que tout le monde comptabilise le même nombre. 5. Mais quand il est reconnu, l'adjectif collant au loup possède sa majuscule, son indice graphique distinctif. 6. Sans compter l'implicite « Mélanchon ».

Le mot « *dévoration* » associé aux yeux est glaçant, l'absence de chasseur éloigne (avec la version des frères Grimm) tout espoir de happy end et le face à face exclusif « *rien que toi et moi* » (en « *oi* » mais est-ce ici fondamental ?) semblent ne désigner qu'une « joie » lupique s'il n'y avait ce « *on* » (dont l'intérêt n'est vraiment pas phonétique) de « *on va bien se régaler* » et ce « *régaler* » si polysémique. Jeu ? Astuce de Ramos ? On a beau savoir la fin belle, on la tient pour cruelle, une page encore, en fixant le regard vert du loup... qui bondit ! « *Il va crever le ballon !* » crie un enfant non oublieux du précieux objet (et moins du titre qui a mis en avant un élément de faible importance jusqu'ici). Un « *Pan* » claquant, une page rouge, activent le sang, rappellent les chasseurs (pourtant non visibles), éloignent Perrault, font revenir les Grimm ou... donnent enfin un sens au titre. Décoré de bouts de baudruche, le loup dont la gueule ne retient que le fil du ballon, laisse, piteux, la dernière réplique à l'enfant : « *Mon ballon...* ». Réplique augmentée page suivante par une typographie agressive : « Je veux mon ballon... ». Se bouchant les oreilles, le loup fuit la braillarde, au mépris des règles narratives convenues mais pas de cet auteur qui, décidément, donne la priorité aux filles sur les loups.

La lecture, ça pourrait être ce mélange de projections et de rétroactions, de prévisions et de contrôles, d'implication et de distanciation, d'addiction au sens et à la forme, de recyclage de l'ancien en nouveau. Des questions se posent : apprendre d'abord à reconnaître les mots (donc ralentir le rythme des tournes de pages au risque de perdre l'intérêt des enfants), commencer par des choses élémentaires (des phrases faites de mots déchiffrables au risque de bloquer les liens fructueux entre le visible – ce qui est sur la page – et l'invisible – ce que le

visible convoque et soumet à l'interprétation), ne donner au cerveau que ce qu'il sait traiter au détriment de son évolution car cet organe n'enregistre pas machinalement, il transforme des données en statistiques et tire sa puissance de cet exercice ?

LA LANGUE EN QUESTIONS

Mais revenons au début où, contrairement à son environnement, l'enfant n'a pas mis, en plein février, l'hiver au cœur de la conversation mais l'*écriture* du mot « hiver » au centre de sa réflexion. Elle n'a pas seulement utilisé le langage comme un moyen de communication ou d'expression... (l'hiver est long/court, doux/dur aux miséreux...) mais comme un objet (comment est fait ce mot, ce qu'il veut dire, à quoi il ressemble, il s'oppose...). Cette curiosité pour la langue n'est pas innée mais apprise, dans des situations où, bénéficiant d'un statut d'interlocuteur, l'enfant en a fait usage(s). Ayant entendu des parleurs (discuter, expliquer, s'engueuler, se complimenter, se questionner... mais aussi chanter, lire à haute voix, se parler à soi-même), elle les a imités, pas pour répéter (au risque de parler comme eux alors qu'elle avait des choses à dire...) mais en s'emparant de ce qu'ils faisaient avec la langue pour parler en son nom. C'est ainsi que les mots ou les expressions ordinaires ont pris de drôles d'allures : « *la senceur – ou la vion – elle est en panne* », « *tu me déproches, j'ai fini de manger* », « *mes chaussures elles s'ontaient plus là j'ai pris mes bottes* », ou à sa mère qui, menaçante, lui avait dit « *je te félicite ma fille !* », cette réplique « *eh ben moi, je te fais pas licite* » ou alors, ce récit dramatique « *tu sais mamie j'étais tellement malade que je vominais, je vominais je vominais...* ») et enfin cette répartie au père ayant imposé le silence pour demander à son ami comment ça allait à Montpellier : « *C'est pas ton pellicier à toi, c'est son pellicier à lui* ». Tous ses exemples qui font bien rire les adultes contiennent des enjeux sérieux pour l'enfant (donner ou recevoir une information,

bénéficier d'une aide ou l'apporter, exprimer un mécontentement, rendre excitante une expérience, s'interroger sur le monde...). Chaque prise de parole est la conséquence d'une activité d'observation et de classement (*chante/chantait, vendre/vendu*), de transfert et de création (*sont/sontait, prendre/prendu*). Chaque fois que possible, l'environnement a reconnu ces efforts, corrigeant les erreurs, par apports d'informations, appréciant l'intelligence des tentatives et l'exploit qui consiste à s'approprier une place, par le langage. Personne n'a imaginé arrêter l'enfant de peur qu'elle ne se trompe, afin de lui enseigner les rudiments nécessaires à la bonne conversation, reportant à plus tard le plaisir de parler, la nécessité. Au contraire, chacun a rétabli les essais infructueux (*pati mamie*) en surinvestissant le discours enfantin, en formulant, à sa place, ce qu'elle était en train de faire avec les mots : « *Oui, tu as raison ta mamie est partie en train pour retrouver ses chats à la maison.* ». Jamais l'enfant n'a dit tout ça, jamais pourtant elle ne pense qu'on lui raconte autre chose que ce qu'elle vient de dire mais, comprenant qu'on accuse réception, elle vérifie ; l'épisode des chats, enregistré, associé à la séparation sera réinvesti, ailleurs et autrement, pour expliquer ou questionner une absence. Au centre de cet apprentissage, se trouvent des situations de vie non artificielles où la parole se construit en réfléchissant à ce qu'on fait avec les mots, à ce que les mots font des choses et des gens. Pour avoir isolé un « *v* » au cœur de l'hiver, notre fillette était déjà une experte des pourquoi et des comment.

JE LIS DONC JE SUIS

Pour devenir lecteur, l'enfant **utilise**, à ses fins ou dans des usages collectifs, **les écrits de son entourage**. À la maison, à l'école, au centre de loisirs... il se sert d'écrits divers pour se repérer (calendrier...), se souvenir (album photos...), se distraire, comprendre (bibliothèque...), jouer (règle du jeu...), mesurer ses progrès (carnet de santé...), faire (recette...), entretenir des liens (courrier...)...

Pour utiliser ces écrits, l'enfant ne sachant pas lire **est associé à leur lecture** : comprendre à quoi ils servent, comment ils sont faits, s'interroger sur leur origine, leur sens, les comparer, prendre des repères, interroger les zones obscures... En petit groupe, cette assistance est aisée mais avec une trentaine d'enfants non lecteurs, la tâche favorise ceux qui ont déjà développé (souvent en famille) de telles aptitudes ou ceux qui en ont personnellement compris l'intérêt. C'est pourquoi, l'apprentissage de la lecture requiert une autre organisation de la classe qu'une individualisation (chacun à son pupitre) ou le regroupement d'individus de même (in)compétence (ateliers) : des classes hétérogènes proposant des situations d'entraide à l'intérieur de projets communs.

Pour que ces actions soient intégrées, elles doivent perdre leur caractère expérimentiel et aléatoire, être entraînées, théorisées. À l'école, on s'exerce à différencier les écrits (livres, journaux, documents...), à reconnaître l'organisation des textes (titre, couverture, dialogue, sommaire...), à repérer la griffe d'un auteur (univers, personnages, faits de langue...), à distinguer la fonction d'un écrit (bon de commande, carte d'identité, ticket de transport, panneau indicateur...), à perfectionner ses processus de compréhension (implicite, inférence...), d'identification des mots (nature, morphologie, sens...)...

Les Bibliothèques Centres Documentaires ont été créées pour regrouper des livres, favoriser les coopérations de lecteurs (âges et niveaux différents), entraîner les savoir-faire précaires, les autonomiser, les systématiser (y recourir sans y penser, renforcer le système de la langue). C'est dans ces interactions fréquentes avec des écrits divers, pour des besoins divers, dans des genres et des organisations identifiés, des phrases aux structures visibles que les mots se rencontrent, se connaissent, se reconnaissent : *hiver*, mot de 5 lettres (1 est muette, 1 seule dépasse en haut), se met au pluriel, se décline (*bivernal, hiverner*), entre dans des expressions (*sport d'hiver, jardin d'hiver*), une catégorie (*saison*), s'emploie au figuré (*hiver de la vie*), se retrouve dans des récits, des chansons, des propos de métro ou de télé. C'est ainsi qu'à la maison, l'école, la garderie, le centre de loisirs que chaque enfant donne une valeur personnelle à une activité publique⁷ : c'est à plusieurs qu'on apprend à lire seul.

DES TEXTES PAS DES PRÉTEXTES

On imagine cette chose acquise : un groupe de débutants qui vit des choses intéressantes se trouve conduit à utiliser des écrits *nombreux* issus de son environnement. Situation simple en apparence mais qui demande, pour être réalisée, que le milieu s'adresse aux non-lecteurs comme s'ils savaient lire et ne cherche pas à s'ajuster à leur niveau de non-savoir en inventant des écrits qui ont peu de raisons d'être en dehors de ce qu'ils servent de prétexte. Supposons donc que les non-lecteurs lisent des textes pour trouver réponse à ce qui les préoccupe et seulement pour ça ! Dans un groupe où ces écrits circulent, se produisent, se comparent, se classent... l'enseignant extrait, régulièrement, un texte pour sa forme : organisation (chapitres,

paragraphe, rapport texte/images...), registre de la langue (forme des phrases, déclinaisons lexicales, implicites...). Ce texte, connu des enfants, est affiché, distribué, observé : comment est-il fait, quels sont ses effets (différents selon les lecteurs), comment en écrire un pareil... ? Des invariants se dévoilent (formes narratives, agencement des phrases, choix lexicaux...) qui, sortis du contexte (album, article, lettre, poème...), *décontextualisées*, sont *recontextualisées* dans des catégories établies peu à peu : niveau grammatical (nature, fonction des mots, forme de phrases, temps des verbes...), rhétorique (comparaison, métaphore...)... Une boîte à outils se remplit et se structure pour explorer de nouveaux textes et en produire.

Ce scénario, bien connu depuis les années 70, reste difficile à appliquer. Ce qui fait problème, c'est l'impression qu'on n'en aura jamais fini, que chaque mot, chaque texte nouveau, posent presque autant de problème que le précédent. L'impression qu'il ne se transfère rien, ou si peu, d'un texte à l'autre : quelques mots, ça et là, identifiés dans une autre histoire, surnageant sur la page comme quelques feuilles de nénuphars ambiguës sur lesquelles on saute, de l'une à l'autre, en restant à la surface, sans plonger. D'un texte à l'autre, on reconnaît des briques sans disposer d'une vue globale sur le plan de l'architecte. Démuni, l'apprenti se débrouille, transforme en message oral ce qui est écrit : il déchiffre. Ce moyen, guère performant, dépanne : souvent décevant, on en fait alors une étape obligée à oublier.

Si l'enfant du métro a isolé la lettre « *v* », c'est qu'elle savait déjà parler (elle n'a pas appris les sons pour parler). Ses explorations, fruits d'échanges ininterrompus avec des interlocuteurs différents, dans des situations différentes, ne sont pas si simples que ça. Les autres mots, requis pour leur sonorité en « *v* », auront convoqué des choses légères dans ce métro

⁷. Dans *L'Enfance de lire*, AFL, 2005, pp. 60-61, liste et fonction des écrits organisant le plan de la classe : www.lecture.org

étouffant : *vélo, voiture, vacances, tata Valérie...*
 Enchantée l'enfant étale ses autres savoirs :
 « je sais que *papa* c'est p/a/p/a, que *pipi* c'est
 p/i/p/i, que *dodo* c'est d/o/d/o... ». Prise au
 jeu (on avance sans râler, on s'instruit), la mère
 propose (analogie, démagogie) : *doudou*. « d/
 ou/d/ou... » ! La réponse fuse comme un bout
 de comptine. Silence. Car celle qui connaît son
 alphabet par cœur s'étonne : c'est quoi comme
 lettre *ou* ? Le mot vient de faire obstacle au
 système. Il faut non pas en changer mais lui
 inventer un autre état.

Il est tentant de penser, à cet instant, qu'il
 suffit d'introduire le « *ou* : o/u », information
 que cette fillette aura vite fait de pister dans
 d'autres mots : *fou, mou, pou...* La mère l'aidera
 en évitant soigneusement les complications :
sou, par exemple, (c ou s ? *céou, ésson* ?). Elle
 évitera le *doux* doudou (à cause du x), le *goût*
 du chocolat (à cause du t, de l'accent et du g
 que l'enfant peine à trouver dans son alpha-
 bet), le *houx* suspendu à l'entrée de l'hiver (à
 cause du h, du x), la *joue* si douce (à cause du è),
 le *loup* (à cause du p), etc. Déjà avait-elle peiné
 avec le *vélo* quand l'enfant avait dit: *vé/l/o*, ne
 comprenant pas pourquoi il fallait dire *v/é/l/o*
 puisque le *é* était déjà dans la prononciation
 de la consonne initiale. Déjà avait-elle proposé
 de changer de mot pour *fou* à cause de ce *f* qui
 poussait l'enfant appliquée à dire *éfon* ? Bon, ça
 marche, mais pas toujours ce truc, avait rétor-
 qué la mère s'évertuant à ne trouver que les
 mots adéquats et d'éviter surtout de conclure
 par « *Allez zou !* » au risque de voir l'enfant
 tenter le coup (*cou, coup, coût, coud...* quel *k* ?) et
 d'associer le *zèd* avec *ou...* **Zédou...** Maman !
 c'est comment *zou* ? Rigoureux de l'hiver : *carac-*
tère de précision, dureté extrême.

À l'écrit, cette enfant passera outre si elle
 trouve d'autres intérêt avec les textes, et si, à
 force de rencontres, elle finit par construire
 des régularités (pas vrai que *houx*, ça s'écrit
 comme *doux*). Capacité dont ne disposeront
 pas les enfants privés de la distance nécessaire

que confèrent les usages fréquents, répéti-
 tifs avec les langages pour les utiliser tout en
 observant leur fonctionnement.

LIRE LE TEXTE

Aperçu sur le texte

En classe, le texte, choisi pour être étudié
 et faire évoluer la compréhension à l'écrit,
 est observé globalement pour être cartogra-
 phié (repérer dans la masse écrite, les aspects
 saillants de l'écoute) : la comptine (qui s'allonge
 progressivement), la reprise « *Bon, alors...* », les
 connecteurs chargés d'introduire le nouvel
 animal (interjection, conjonction de coordi-
 nation, adverbe), les hypothèses (trois ques-
 tions, trois points d'interrogation), l'irruption
 de l'animal (entre guillemets), la reprise (entre
 guillemets aussi), l'arrêt du procédé (onomato-
 pée associée à un coup de fusil). Avec des cou-
 leurs distinctes (comme on légende des cartes
 de géographie), ces parties, encadrées, entrent
 dans des catégories : titre, signature, refrain
 (ou comptine), reprise, arrivée de l'animal n°1
 (jusqu'à 7, si on considère les flamants comme
 un groupe), paroles animales (réponse, déclara-
 tion), dénouement...

Si, tout de suite, quelques enfants, enthousiastes,
 repèrent, distinguent, structurent, reconnaissent,
 sur la page, la fabrique de l'écriture, d'autres
 paniquent, lancent des regards inquiets, entourent
 tout, rien, n'importe quoi pourvu de faire
 illusion... Chaque intervention possède alors sa
 vision pédagogique : soit on *différencie* en isolant
 ces enfants pour « faire avec eux », soit on crée
 des *groupes hétérogènes* pour favoriser l'entraide,
 soit on confie aux élèves en difficulté la correction (en la

construisant à partir de leurs difficultés) : mettre l'expertise du côté de l'enseignant, des plus forts ou des plus faibles. Déjà, le texte livre ses manigances, lumineuses lorsqu'elles sont présentées en tableau :

| Une comptine | Des mots de liaison | Des questions | Des personnages | Des verbes |
|---|----------------------------------|--|--|--|
| Promenons-nous dans les bois... | Ah ! Ah ! Mais ! Mais ! | - Qui se promène aussi par là ? - Qui est là ? - Qu'est-ce que c'est ? - Qu'est-ce que c'est ? - Qu'est-ce que c'est ça ? | Des animaux dans les questions : - Le lion - (le champion) - L'éléphant - La girafe - Le rhinocéros - Les flamants roses - Le crocodile - Le loup | lance → lancer dit → dire dit → dire chuchote → chuchoter caquète → caqueter dit → dire salive → saliver |
| Promenons-nous dans les bois Tant que le loup n'y est pas... | Ah ! Là ! | - Un renard ? - Un autobus ? - Une locomotive ? - Un sanglier ? - Une armoire à glace ? - Un diplodocus ? - Un papillon ? - Une cathédrale ? - La tour Eiffel ? - Un cheval ? - Un piano à queue ? - Un vaisseau spatial ? - Un rossignol ? - Un tuyau d'arrosage ? - Un camion de pompier ? | Dans le texte : - La souris - Les crevettes Le chaperon rouge la petite fille, fillette, belle enfant, vous, la petite fille rouge, petite, la, toi, la petite... | |
| Promenons-nous dans les bois Tant que le loup n'y est pas. Si le loup y était... | | | | |
| Promenons-nous dans les bois Tant que le loup n'y est pas. Si le loup y était, il nous mangerait... | | | | |
| Etc... | | | | |

Sous ces regroupements, surgissent des procédés d'écriture que chacun se sent plus ou moins capable de nommer, de reproduire, d'estimer. Un premier niveau d'exercices s'impose pour les incorporer :

1) Consolidation des repérages (s'approprier les coutures du texte qui reste disponible).

- reconstituer la comptine à partir de phrases isolées (collage de bandelettes, écriture)
- trier les animaux selon qu'ils sont principaux (dessinés) ou secondaires (cités)
- les retrouver dans le texte, les écrire (systématiquement)
- associer le verbe à l'animal : *le lion lance, l'éléphant dit...* (écrire)
- reconstituer certains passages (remise en ordre de phrases, exercices à trous...)
- retrouver la structure du texte (remise en ordre des paragraphes, enlever des intrus...)
- écrire de mémoire, après l'avoir copiée, la question (qu'est-ce que c'est ?) car elle resservira.

2) Conscientisation des procédés d'écriture (les comprendre, les faire jouer, les évaluer...).

« Mario Ramos a été fasciné par l'histoire du Petit Chaperon rouge, émerveillé par les contes de Perrault, ceux des frères Grimm, les aventures des trois Petits Cochons et celles de Pinocchio. Il a envie de dire aux enfants : « La vie est merveilleuse, pleine de découvertes passionnantes. Mais faites attention, il faut être vigilant ! Faire rire quelqu'un le rend plus humain. Dans mes albums, j'adore travailler là-dessus. »⁸ Apprendre à reconnaître des intentions dans le texte.

Présence des contes :

- les modes de désignation du chaperon rouge (*la petite fille, fillette, belle enfant, vous, la petite fille rouge, petite, la, toi, la petite...*) ; les entourer, les lister (en les écrivant)...
- les substitutions : *ballon* à la place de *goûter* : décrire la position du ballon dans l'image selon les animaux (il bouge quand le lion passe, il est petit ou maigre à côté de l'éléphant, bas à côté de la girafe...)
- les absurdités : un lion avec des *baskets*, un éléphant avec des *violettes*, une girafe avec des *lunettes*, des flamants avec des *crevettes*, un crocodile avec une *serviette*... → remarquer la rime (baskets, violettes, lunettes...) : trouver le plus d'objets se terminant par « ette »⁹, trouver un accessoire au rhinocéros, au loup sur ce principe. La plupart de ces mots seront copiés, dictés, employés dans des phrases...
- les inversions : l'éléphant cueille des fleurs pour une souris. Retrouver, en littérature, d'autres couples où la tendresse remplace la force (*Ernest et Célestine*, gorille et chimpanzé, gorille et chatte...) à recopier ces paires, créer d'autres paires...
- les associations hasardeuses : animal, moyen de transport, meuble, monument, objet... → compléter un tableau en plaçant les éléments du texte dans la bonne colonne
- la chute : écrire ce qui est drôle dans la fin (la déconvenue du loup, la place donnée à l'enfant).

⁸. Le Monde de Mario Ramos, Pastel (livret gratuit à commander à L'école des loisirs : www.ecoledesloisirs.fr) ⁹. Fonction automatique dans le logiciel Ideographix, à condition de rentrer tous les graphèmes : *éte, ette...*

3) Généralisation, transfert des savoirs dans d'autres circonstances.

- les désignateurs : trouver des désignateurs pour les autres animaux (le roi de la jungle, le gros patapouf, la dame ou long cou, il, elle, ils...)
- les substitutions (remplacer les cailloux et les miettes du Petit Poucet, la pomme de Blanche-Neige, la citrouille de Cendrillon...)
- travail sur les verbes : les repérer (lance, dit, dit, chuchote, caquètent, dit...), dans l'ordre d'apparition, l'ordre alphabétique..., les écrire (dans des exercices à trous). Éviter la répétition (dit), changer l'ordre (*le lion dit, la girafe chuchote...*), trouver d'autres verbes...
- travail sur les rimes : champion/lion, enfant/éléphant, girafe/autographe, cheval/spatial, toi/moi. joie... Les repérer, les compléter.

Tous ces exercices entrent dans un programme d'entraînement qui vise donc :

- trois niveaux d'appropriation : soutenir les acquis repérés, prendre conscience de ceux qu'on possède sans le savoir, tester les savoirs dans d'autres domaines, d'autres contraintes
- trois niveaux d'écriture : le texte (et l'intertexte), la phrase, le mot
- trois niveaux d'interventions pour l'élève : annotations du texte (flèches, surlignages...), manipulations d'étiquettes, écriture (copie, report dans des textes à trous...), créations (substitutions sur le plan syntagmatique et paradigmatique...)

| | Au niveau ... du texte | ... de la phrase | ... du mot |
|------------------|---|------------------|------------|
| manipulations | structuration du texte : repérage de sa construction, des modes de cohérence et de cohésion | | |
| copie, rédaction | | | |
| création | | | |

4) Réseau

Lire ce genre de textes suppose d'élargir le répertoire des parodies... **en lisant les œuvres de Mario Ramos** (♦ La comptine : *Loup, loup y es-tu ?* ♦ Qui se promène aussi par là ? : *Le Code de la route, C'est moi le plus fort !, C'est moi le plus beau !* ♦ Les nombres : *Maman !*) ; **en lisant d'autres parodies** : Geoffroy de Pennart...

5) Le texte d'après

La question consiste dorénavant à proposer de nouveaux textes aux enfants pour conforter (ou interroger les acquis), ouvrir à de nouveaux modes d'investigation du système de la langue et le mettre dans un autre état de représentations. Textes courts qui n'exigent pas une surcharge d'investissements mais font vite la preuve que quelque chose est à l'œuvre (travail intérieur) qui s'appelle *théorie*.

| | |
|--|--|
| <p>Orthographe Avec une bonne orthographe on peut devenir géographe lexicographe ethnographe paléographe ou océanographe... « Et alors, pourquoi pas girafe ? » dit sans rire la girafe qui ne sait pas lire. Jean-François Mathé</p> | <p>Le flamant rose Le flamant rose n'est rose qu'à l'âge adulte. Que cela ne vous empêche pas de l'appeler flamant rose dès sa sortie de l'œuf. Les flamants doivent leur singulière couleur aux milliers de petites crevettes qu'ils dévorent à grands coups de bec. Leur triste plumage gris et blanc s'égaiera alors peu à peu de rose au fil des repas. Reste cette question sans réponse de madame Trodec de Brest : Pourquoi les crevettes roses sont-elles roses ? Léo Rau</p> |
| <p>L'éléphant Lire ce qu'écrivait Buffon de l'éléphant...</p> | |

On pourra ensuite...