

ministère
éducation
nationale



éduscol



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Ressources pour la scolarisation
des enfants de moins de trois ans
en maternelle

Ressources pour l'école maternelle

Pour préparer une féconde
fréquentation des livres

Pierre Sève

IUFM d'Auvergne
Laboratoires ACTé et Cédilit

décembre 2013

Qu'on apprenne à lire quand on a deux ans peut paraître incongru. À deux ans, on joue et on apprend à se déplacer, à manger, à parler... Apprendre à lire serait encore derrière l'horizon, cela appartiendrait à la "grande école" et à l'âge de raison. Si l'on regarde des livres, c'est par jeu, et en goûtant le plaisir de la connivence qui se noue autour du livre avec l'adulte davantage qu'un plaisir autonome à des aplats de couleurs et à des formes planes et inertes.

Pourtant, à chaque fois que le jeune enfant reprend seul un livre qu'il a d'abord regardé avec un adulte, il édifie bel et bien une compétence : il se répète le doigt qui pointait et la voix qui lisait, il intériorise le traitement des informations ; il mime la main lente ou fébrile qui ouvrait, qui tournait la page puis qui refermait le livre, il explore les modes de circulation dans l'architecture d'ensemble d'un codex. Bien sûr, parfois il mord le livre ; bien sûr, parfois il l'orne de quelque gribouillis, voire pousse plus loin la macule ou la destruction. Mais ces pulsions elles-mêmes se civilisent, et cela constitue bien une éducation. Et si les enfants se laissent éduquer, c'est dans la mesure où ils apprennent en ce temps-là un autre usage de ces objets complexes.

L'orientation des livres

La chose livresque présente des pages, surfaces planes où s'abolit toute synesthésie et qui ne reçoivent leur sens qu'à évoquer un univers accessible par le truchement de tous nos sens physiques. Ce lien ne se noue que dans la voix de l'adulte, qui nomme, qui montre et qui rapproche la situation de lecture et celle mise en œuvre dans le livre : ce sont souvent des relations entre grands et petits, des récits d'éveil ou de naissance. Pour l'enfant, le livre prend son sens d'être pris entre l'absence des choses et la voix de l'adulte qui les convoque, il peut devenir comme un substitut des choses, le dépositaire de la voix familière - bref un signifiant dont l'expérience sensible du monde va peupler la forme de ses réminiscences, de ses plaisirs et déplaisirs. À ce compte, les pages inertes peuvent s'animer et assurer leur fonction de représentation.

L'objet livresque se compose de pages, qu'il faut tourner et dont l'agencement est le plus souvent concerté. Dans les livres pour les plus jeunes, plusieurs modèles de jeux sont convoqués pour rendre sensible cet agencement. En premier lieu, on citera l'activité à laquelle se livre un enfant qui joue avec des épingles à linge : il les range par type ou par couleur. Les imagiers, surtout quand ils fonctionnent en série (comme *Animaux de la campagne / ... chéris / ... de la ferme / ... du jardin*, Lucy Cousins, Ouest-France, par exemple), ne proposent pas autre chose que de catégoriser les objets et de mettre le monde en ordre. On citera le jeu d'empilement : de même que l'enfant peut s'amuser avec des cubes ou divers objets à constituer des piles et jouer de leur écroulement, de même les pages de droite s'empilent à gauche dans le temps que dans la fiction représentée les objets s'ajoutent en une colonne qui s'effondrera à la fin du livre. Ce fonctionnement est attesté, par exemple, dans *Alboum* (C. Bruel, Être) ou *Tout en haut* (Ramos, l'école des loisirs). On peut aussi citer le puzzle : à chaque fois qu'une page est tournée un élément s'ajoute à un ensemble de plus en plus complet ; le titre préfigure souvent - comme la reproduction sur la boîte d'un authentique puzzle - l'image finale à laquelle on parvient. Ainsi fonctionnent *Si j'étais un chat* (I. & C. Loupy, Milan) ou *Loup* (O. Douzou, Rouergue). Il y a encore les poupées gigognes que met en scène *Dans l'Ogre* (I. Simon, Rouergue), l'emboîtement de *Dans Paris* (P. Éluard &

A. Louchard, rue du monde)... Dans tous ces livres, la référence à des jeux constitue un point d'appui solide pour percevoir le temps de la lecture comme un temps d'activité suspendu hors des urgences immédiates, un temps foncièrement ludique. Les maîtres manquent rarement d'explicitier cette relation, de construire un puzzle réel, ou des boîtes qui portent la même image que le livre et qu'on peut, selon le cas, empiler ou emboîter. Quand l'enfant s'est familiarisé avec le jeu et avec le livre, les pages ne peuvent plus se réduire à des fragments isolés, leur succession apparaît comme l'élément d'un ensemble qui seul leur confère leur totale cohérence. L'effort de mémoire que requiert la lecture est alors légitimé.

Dans de très nombreux livres pour les petits, la dernière double page offre à la lecture une chute. Ce peut être une image récapitulative comme dans de nombreux imagiers (qui finissent donc par ressembler à des puzzles), ou une scène qui inverse la régularité que les pages précédentes avaient installée. Elle manifeste le plus souvent un élément de surprise. Dans *Petit Pierre n'a pas peur des gros* (D. Garros, Albin Michel) le personnage qui au fil des pages précédentes a vaincu lion, ours, rhinocéros et autres grosses bêtes est terrifié par une araignée ; dans *Sinon...!* (A. Bassié & S. Diez, kaléidoscope), le loup menaçant qui s'était livré à une sorte de racket s'avère, devant un vendeur plus résistant que ses prédécesseurs, un tranquille client de la boulangerie...

Dans tous les cas, le lecteur est invité à voir dans la dernière page la fin du livre : à la fois cette dernière page est la dernière, et elle représente le terme où le livre conduisait implicitement son lecteur. Quand les jeunes élèves investissent ce moment dûment mis en voix par l'adulte, ils font l'expérience de ce qu'un livre est orienté, au trois sens du mot : il a un début et va vers une dernière page, il a un but, et il ménage ses effets... Dès lors, ouvrir un livre revient à composer avec le projet que ce livre a concerté pour un lecteur modèle, et le tenir à l'envers ou en commencer la lecture par la fin apparaît comme une transgression.

L'extériorité

Le monde représenté n'est pas le monde tel que le jeune lecteur le connaît. Sans la médiation de l'adulte, sans la continuité des mots qui désignent aussi bien la pomme que l'enfant vient de manger et la pomme bien rouge que figure l'imagier, l'affectueux chien-chien de la maisonnée et le magnifique labrador mis en scène dans la page... sans cette caution, le livre resterait muet. Ensuite, au fur et à mesure que l'enfant assimile les stéréotypes culturels et les codes sémiotiques qui donnent sens aux images, le monde représenté peut exister à ses yeux comme un reflet ou un miroir du monde réel. L'enfant peut le reconnaître et l'animer de ses intérêts, il peut s'identifier au personnage qu'il ressent comme le plus proche de ce qu'il est. Pour que le monde représenté devienne fiction, pour que le jeune lecteur soit en situation d'investir des projections fantasmatiques, il faut encore que se creuse la distance entre le spectateur et l'écran où projeter.

Certains livres proposent comme une délégation au personnage : au lieu que ce soit le lecteur qui soit en position de jouer en même temps qu'il tourne les pages, c'est un personnage dont l'activité fonctionne comme le jeu. Dans *Billy Bop construit un palais* (Korky Paul, Milan), c'est un éléphant qui empile les briques pour édifier son palais ; dans *La Promenade de Flaubert*, (Antonin Louchard, Thierry Magnier) c'est Mme Flaubert qui, telle Isis les morceaux de son Osiris, recueille les membres épars de son bonhomme et, non sans quelques erreurs drolatiques, en reconstitue le puzzle. Dans l'un et l'autre

cas le rire que provoque la chute met fin à une tension, celle modeste qui sous-tend un projet d'architecture, celle plus grave que suscite le spectacle d'une dilacération du corps...

La voix elle-même se module. Dans beaucoup de livres pour les tout-petits, les formes linguistiques s'adressent directement à l'enfant... Une phrase comme "Qui se cache sous les feuilles ?" (*Les Petits Points rouges*, Atlan, l'école des loisirs) organise une confusion entre l'énonciation de l'adulte médiateur et celle d'un narrateur distinct. En revanche, une phrase comme "Vous n'avez pas vu mon nez ?" (*Vous n'avez pas vu mon nez ?*, Antonin Louchard, Albin Michel, coll. Zéphyr), même si elle s'adresse autant au lecteur qu'aux personnages qu'elle va enrôler dans la quête, ne peut être prononcée que par le personnage du clown qui est à la recherche de son attribut emblématique. L'adulte médiateur est ici conduit à modifier sa propre voix pour en adopter une qu'il attribue au personnage ; et de fait, quand l'enfant reprend seul le livre et qu'il se redit les mots qui "faisaient parler les personnages", il tente d'imiter cette voix autre, il met une distance entre l'enfant qu'il est et le personnage auquel il prête une voix, il joue.

Pascal Quignard (*Rhétorique spéculative*, Folio Gallimard) met au titre des qualités d'une belle narration cette caractéristique : "tenir en respect le lecteur". Dès lors que le jeune lecteur joue à prêter quelque chose de lui-même aux êtres de papier que sont les personnages, il creuse une distance entre celui qu'il est et celui qu'il joue à être. Commençant ainsi à explorer la distance entre le lecteur empirique et le lecteur modélisé par le livre, il poursuit les buts ordinaires du "playing" et connaît les charmes de l'altération ludique. Dès lors, il n'a plus besoin d'intervenir dans le livre par ses gribouillis, les interventions indisciplinées par quoi il marquait sa présence, il peut se contenter d'une position de tiers exclu parce qu'il devient lui-même le théâtre où se joue la fiction. Il peut aussi s'amuser à retrouver le tout petit sujet qui n'intervient jamais dans l'intrigue mais qui, tel l'escargot de *Qui est la bête ?* (Keith Baker, l'école des loisirs), est figuré à toutes les pages. Sa constance, la difficulté à le localiser comme dans un "cherchez Charlie" font comme un écho à la constance et à la sagacité du lecteur assidu que prévoit la succession des pages...

La singularité

Comme une parole, un livre se tient au carrefour de deux flux d'informations : d'une part il est interprétable en relation avec ce qui a déjà été lu et avec les savoirs que ces lectures antérieures ont déposés en mémoire comme les fleuves déposent des sédiments ; d'autre part son contenu est traitable seulement dans la présence de son adresse, et dans sa singularité. Beaucoup de livres évoquent des situations similaires ; à les fréquenter les élèves construisent une image stéréotypée du script du coucher dix fois réitéré, ou du personnage du loup mille fois rencontré : si quelque élément mobilise un stéréotype, l'activité de compréhension en est d'autant allégée qu'elle se trouve dispensée d'une élaboration ou d'une activité inférentielle toujours coûteuses. Ainsi, tout lecteur est à l'affût de reconnaissable, et symétriquement, comme on le dit à propos des informations de la presse, l'écart à l'attendu constitue le noyau ce qu'il y a à comprendre. Comme dans toute variation, cet écart joue par rapport à une norme supposée dont justement il s'écarte, et par rapport à un contexte qui le motive.

Dès le plus jeune âge, les enfants peuvent être confrontés à des livres qui se ressemblent, qui se font comme une concurrence. Parmi d'autres exemples (ils sont innombrables), il ne manque pas

d'ouvrages qui mettent en œuvre la relation entre un enfant et son père, tels que la série intitulée *Papapiik*, (A. Le Saux, Hatier), la série *Quand Papa...* au choix : *...arrive, dort, lit, range...* (J. Ormerod, Milan), *Juliette et son papa* (Doris Lauer, Lito), *Tchoupi aime papa* (Thierry Courtin, Nathan), etc., etc. Face à ces multiples réalisations, l'enfant peut affirmer des préférences. Et cela suppose qu'implicitement il ait saisi des enjeux différenciés, et qu'il les ait mis en relation avec des investissements qui lui sont personnels, voire intimes : sa préférence donne l'image de l'affiliation dont il rêve, elle manifeste une facette de son identité et un enjeu de l'altération ludique que nous évoquons. Dans le même temps, comme la perception des régularités est une activité naturelle à l'esprit humain, il acquiert des références et les traits invariants de celles-ci, il apprend implicitement comment la littérature présente ordinairement une relation heureuse entre père et enfant, il construit un stéréotype. Et qui sait ? Peut-être ce même stéréotype, dûment ramifié en une complexité adéquate, lui éclairera-t-il un jour la paternité passionnée d'un Père Goriot ou le sombre destin des fils Karamazov. En attendant, sur fond du rapprochement entre les livres, il s'ébauche un début de catégorisation qui permet de marquer des différences, d'affirmer des préférences et, là est le point crucial, de sortir d'une forme d'indifférence aux livres. Dès lors l'enfant peut consentir à se faire réceptif, voire il peut manifester de la curiosité, dans l'espoir que celui-ci, ou bien celui-là, ou peut-être encore tel autre... lui soit parlant parce qu'il actualisera mieux que les concurrents ses désirs ou ses fantasmes.

Bien sûr, si la perception de régularités peut alimenter et motiver l'activité langagière, qu'elle soit orale ou lectorale, elle ne suffit pas à la contrôler : une régularité n'est pas une règle. Pour ce faire, il faut des savoirs linguistiques adéquats. Or ceux-ci supposent une distance prise d'avec les enjeux de la parole vivante, adressée. Dans le domaine de la lecture, ceux qui sont accessibles aux plus jeunes élèves sont les lettres, et d'abord leur forme. Par rapport à la fréquentation d'un livre, leur tracé et leur nom ne peut paraître qu'arbitraire. Pourtant, comme les livres à compter donnent à voir des quantités avant même que l'enfant sache les dénombrer, certains abécédaires tels que *La boîte à outils* (Racal, Pastel), *L'Abécédaire de Selçuk* (Selçuk, Pastel) ou *Au pied de ma lettre* (V. Deverson-Otwinoski & C. Saudo, millepages) proposent des images (photographies d'outils pour le premier, scénettes drolatiques pour le second, paysages animés pour le troisième) dont la relation visuelle est évidente et permet de mettre en mémoire la forme arbitraire. Dans le même temps, une tâche de tri pour identifier quelle image vient de quel livre met rapidement au jour ceci : tous les abécédaires illustrent les mêmes lettres, ils se distinguent par des choix stylistiques qui sont propres à chacun. De la même manière, il existe plusieurs façons de raconter l'histoire du *Petit Chaperon rouge...* Si les livres représentent tous des éléments qui leur sont extérieurs, si des structures invariantes se retrouvent de livre en livre, chacun l'insère dans un propos singulier qui en fait le prix.

Dans le domaine de la littérature pour les très jeunes, un genre fait sa caractéristique essentielle de cultiver la singularité, de s'abstraire des stéréotypes ou de multiplier jusqu'à l'obscurité les écarts à ceux dont peut disposer l'enfant. Une comptine - du moins dans l'acception la plus courante du terme - présente une suite de signifiants dont la justification est à chercher d'abord du côté de la matière sonore : phonétique, rythmique, prosodique... De fait, le référent est aimablement absurde (*Une Souris verte...*), hors de portée à l'âge où on l'entend avec délice (*Il court, il court, le furet...* et bien sûr *Un, deux, trois, nous irons au bois...*), énigmatique (*Orléans, Beaugency...*), voire sans signifié attesté (*Passez pompon / L'escarpillon...*). Cette suite signifiante dont on ne sait ce qu'elle signifie, qui reste comme ouverte à tous les vents et toutes les humeurs, s'offre à une pluralité de rêveries variées, toutes également légitimes

parce que toutes arbitraires. Ce qui en fait le charme, c'est la rencontre entre la matière phonatoire et les mouvements du corps qui l'accompagnent d'ordinaire. Aller "à Paris sur un cheval gris", puis "à Nevers sur un cheval vert", puis "à Issoire sur un cheval noir"... vaut par le plaisir de sauter en rythme sur les genoux d'un grand-père. Dans la pratique des comptines justement nommées "sauteuses", mais sans doute dans la pratique de toutes celles sur lesquelles on danse ou qu'on illustre de gestes fort démonstratifs, une forme d'intimité corporelle et affective est associée à du langage - dont la part d'énigme convient à la part d'ombre du corps en jeu¹. Le genre organise ainsi un usage du langage, détaché de l'environnement immédiat, où l'intime est engagé et où une sorte de foi en la puissance des mots entretient comme la promesse d'une compréhension à venir.

L'inflexion dans la stéréotypie, la motivation ludique de l'arbitraire ou l'ouverture sur les béances existentielles engage à une relation subjective intime avec ce qui est déposé dans les livres. Au-delà de l'autorité de la chose imprimée, de l'autorité impressionnante de ce à quoi on n'aurait pas accès sans le truchement d'un plus grand que soi, le mouvement qui va de la fréquentation d'œuvres diverses vers des formats communs ou celui qui va des formes convenues à des interprétations locales et fantaisistes (mouvement d'induction ou mouvement de déduction, comme on dirait dans un autre domaine de l'étude des règles) font vaciller les certitudes et met en branle l'intellection de ce que perçoit d'abord l'esprit du jeune lecteur. Ils l'engagent tout à la fois dans la certitude que les mots ont un sens et dans l'énigme même du sens. Ils l'engagent à la condition humaine. Ils l'engagent à une condition lectrice et intelligente.

S'orienter dans les livres sans leur mettre la tête en bas ni la queue en tête, s'y retrouver sans leur ajouter d'ornements superfétatoires, les goûter sans y mordre, les entendre, en respecter l'autorité... tout cela montre des compétences fondamentales. Cela montre que l'enfant a appris la docilité, qu'il a appris que le livre a des droits à se faire comprendre autant que le lecteur à ne pas le choisir, ou à y élire ce qui entre en résonance avec sa subjectivité. À la condition de ne pas le tordre à sa convenance, parce qu'on risquerait d'en perdre le meilleur, la part d'énigme.

Nous le savons, les enfants le savent aussi, le chemin va être long, la suite des apprentissages ardue. Cependant une relation heureuse avec les livres, l'expérience que des pages peuvent détenir "le secret" constituent le point d'appui le plus sûr pour nourrir le désir de grandir avec eux, d'y avoir accès "tout seul", de conquérir l'autonomie. C'est le moteur le plus puissant pour accepter les efforts indispensables, s'ouvrir à soi-même, à l'inconnu en soi, aux autres et au monde. C'est un des moyens de consentir à l'humanité.

¹ Henri-Irénée Marrou, alias Davenson, montre non sans entraîner la conviction comment nombre de comptines ont une origine ancienne dans des chansons qui narraient diversement la relation amoureuse. Au XV^{ème} siècle, le terme d'*escarpillon* semble n'avoir pas été aussi énigmatique qu'il nous paraît aujourd'hui... *Livre des Chansons*, Neuchâtel, 1944.