

La maîtrise du langage pour apprendre à lire : six engagements

Bien des enfants arrivent aujourd'hui à la porte de l'école de la République en situation d'extrême insécurité linguistique et de terrible déficit culturel. Pour eux, l'école maternelle constitue la première et la dernière chance de médiation dans un parcours d'apprentissage qui en a été jusque-là privé. Ils n'ont aucune idée de ce qui légitime et justifie l'effort et le soin de la mise en mot ; la volonté de laisser une trace d'eux-mêmes sur l'intelligence d'un autre leur est souvent étrangère. Ils arrivent donc à l'école déjà résignés à n'avoir aucune prise sur le monde, à ne revendiquer aucun pouvoir linguistique et intellectuel sur les autres ; ils ont déjà renoncé à la conquête collective du sens pour ne plus s'occuper que de se protéger individuellement d'un monde où les menaces leur paraissent l'emporter largement sur les promesses. L'école maternelle doit ainsi tenter de réhabiliter au plan sémiologique, culturel et linguistique une part importante des enfants qui lui sont confiés. Si elle y renonçait, elle viderait de leur sens les mots de justice et de démocratisation scolaire ; mots d'un discours alors démagogique cachant mal l'entrée précoce dans un couloir qui mène inéluctablement à l'illettrisme et à l'exclusion. Car, quelle que soit la méthode de lecture qui leur sera proposée, un enfant qui ne maîtrise pas suffisamment la langue orale aura beaucoup de mal à apprendre à lire et plus encore à écrire. Il traînera son retard tout au long du primaire et le collègue l'achèvera.

La maîtresse (ou le maître) se doit d'assumer pleinement et ostensiblement son rôle de modèle. Elle doit savoir alterner les moments où son langage est celui de la connivence et de l'affectivité avec ceux - infiniment utiles - où son discours met les enfants à distance d'elle-même et de son propos. Pour certains enfants, la maîtresse est leur seule chance d'observer "en action" un adulte qui leur adresse un discours explicatif, argumentatif ou narratif suffisamment structuré, organisé et précis pour leur apporter une information qu'ils ignorent. Il est certes de la mission de la maîtresse d'école maternelle de rendre sinon ses élèves heureux, du moins de leur apporter un peu de chaleur et de tendresse ; pour autant son discours "pédagogique" doit accepter la distance et montrer que la langue est essentiellement faite pour dépasser la connivence.

Précision et richesse du vocabulaire, familiarisation avec la langue écrite, pertinence de l'articulation et de la discrimination des sons, conscience de l'organisation grammaticale, lucidité face aux enjeux de la communication orale, et enfin maîtrise de la compréhension des textes lus, tels sont les compétences fondamentales qu'un élève doit posséder avant d'entrer à la « grande école » ; tels sont les six engagements de l'école maternelle dans le domaine linguistique pour entrer dans l'écrit avec une chance raisonnable de réussir.

1- Apprivoiser la langue écrite

Bien des élèves poussent pour la première fois la porte de l'école avec un bagage linguistique aussi léger que désordonné. Leur langage oral, forgé dans un contexte familial de silence et d'indifférence, s'est cantonné à des usages de désignation, de constat ou de demande. Ce langage oral, limité en moyens et en ambition, est à cent lieues du langage écrit que les textes vont les obliger à affronter. Il est indispensable que l'École puisse, en partie au moins, combler ce gouffre en les habituant progressivement à se "frotter" à du vrai langage écrit ; en d'autres termes, il convient de les familiariser peu à peu avec la "voix des textes". La maîtresse (ou le maître parfois) lira de véritables textes écrits, contes merveilleux bien sûr, poèmes et récits de vie, mais aussi textes d'explication ou de réflexion autour d'un thème adapté aux intérêts des enfants... Elle devra choisir **des textes aussi éloignés que possible de la langue orale familière** afin de bien marquer la spécificité de l'écrit : ce n'est pas en effet quand il tente de restituer la connivence de l'oral que l'écrit dévoile le mieux sa singularité. Ces écrits doivent être lus avec autant de conviction que de talent ; l'enseignant doit donner voix au texte comme un musicien donne vie à une œuvre. À ce propos, il conviendrait que la formation des maîtres comporte un entraînement sérieux à la diction maîtrisée de textes poétiques, de prose ou de pièces de théâtre. Cette activité de lecture de texte, livre en main, est éminemment pédagogique et ne saurait être « déléguée » à quiconque, grand parent, auxiliaire... Elle constitue *un acte de professionnels* ; elle doit être régulière : Deux fois par jour durant une demie heure et non pas « expédiée un quart d'heure avant la sortie.

Si les écrits, dans la diversité de leurs supports et de leurs contenus, doivent être à présent au sein même de la classe, on ne peut pour autant accepter l'intrusion désordonnée dans les écoles maternelles d'écrits dont le foisonnement hétéroclite tente de donner l'illusion d'une authenticité retrouvée : le chèque y fréquente le bon de commande de la Redoute ; l'affiche publicitaire y voisine avec la recette de cuisine ; le mode d'emploi d'un article électroménager le dispute parfois au conte merveilleux ou au poème. La seule présentation de la pluralité ne saurait entraîner une vision cohérente du monde de l'écrit. Ces "bains d'écrits" dans lesquels on plonge les élèves, avec l'espoir qu'ils s'y imprègnent d'une sorte de culture écrite, sont à la fois inefficaces et dangereux. Il ne suffit pas de proposer le plus grand nombre de textes et de supports pour que cette diversité prenne sens. Seule la maîtresse médiatrice (ou le maître médiateur) peut, à partir d'un nombre limité de documents, montrer quelles sont, dans l'école et hors l'école, les différentes fonctions et finalités des textes et documents. N'oublions pas que l'École est le lieu où le maître donne sens à la diversité et au désordre du monde. Disons enfin que *tous les textes ne se valent pas* et qu'il en est de superbes et de fort médiocres. En la matière, la « modernité » n'est pas toujours une garantie ; certains textes et poésie classiques charmeront les oreilles et les esprits de jeunes enfants plus sûrement que certains albums de littérature jeunesse.

2- La communication orale

L'écrit silencieux, visible et permanent est, sans aucun doute, plus rassurant pour un pédagogue ; les activités manuelles, plus immédiates, plus facilement vérifiables offrent elles aussi plus de sécurité pédagogique. Travailler la communication orale est une toute autre affaire ! Souvent, certains enseignants se donnent l'illusion de maîtriser l'infinie légèreté de la parole en faisant exécuter des exercices dits "structuraux", en faisant répéter des formules et comptines ou en faisant apprendre des listes de vocabulaire. D'autres, abdiquant toute ambition de distanciation et de contrôle, font de « l'expression libre » un cheval de bataille pédagogique et se disent : "pourvu qu'ils parlent, il en restera toujours quelque chose". Il s'agit-là d'ailleurs de l'illusion pédagogique la plus répandue dans les classes de maternelle : en créant les conditions de ***l'expression***, on a l'impression de contribuer à la maîtrise de la ***communication***. Toutes les observations que nous avons effectuées nous ont démontré le contraire. Nous avons constaté que lorsqu'un groupe d'enfants en moyenne section sont invités à s'exprimer "librement", trois cercles se forment qui ne se mêleront pas tout au long de la séance. Il y a d'abord celui des "maîtres de parole" ; ce sont ceux qui conduisent la conversation, en décident les thèmes successifs, en organisent les relais. Vient ensuite celui des "intervenants ponctuels" ; ce sont ceux qui parlent, interviennent sur le discours des premiers, pour renchérir ou pour s'opposer de façon brève et soudaine. Enfin, il y a le cercle des silencieux ; ce sont ceux qui parfois observent et semblent écouter ; le plus souvent ils paraissent totalement étrangers à une activité qu'ils refusent, qu'ils redoutent et dont en aucune façon ils ne perçoivent les enjeux. Sauf à accepter que certains enfants s'engagent dès le début de leur scolarisation dans le long couloir qui conduit à l'illettrisme, l'École, et en tout premier lieu l'école maternelle, doit faire de la maîtrise de la ***communication*** son objectif principal.

Il faut rappeler que le tout jeune enfant effectue ses premières armes linguistiques dans une situation de très grande connivence, d'extrême proximité. Ses premiers messages manifestent et soulignent le partage d'une expérience plus qu'ils ne fournissent à l'auditeur les moyens de découverte et de construction du sens. Progressivement, cet enfant va avoir à s'adresser à des auditeurs nouveaux, à communiquer des réalités de moins en moins immédiates, de moins en moins partagées. En d'autres termes, alors que dans un premier temps il s'adressait à des gens qui le connaissaient parfaitement pour leur dire des choses auxquelles ces gens s'attendaient, il va devoir, petit à petit, apprendre à ***s'adresser à des personnes qu'il connaît peu et leur parler de choses qu'ils ne connaissent pas encore***. Dans cette perspective, la révélation des enjeux du langage doit nécessairement accompagner, voire précéder l'octroi des outils linguistiques : en d'autres termes, rien ne sert de faire ingurgiter

des listes de vocabulaire, ou répéter des structures syntaxiques si l'on n'a pas pris soin de faire prendre conscience de ce que parler veut dire, si l'on n'a pas fait découvrir les droits et les devoirs de celui qui utilise le langage. Examinons comment, en mobilisant toutes les volontés et les talents pédagogiques, on peut provoquer ces moments de lucidité où la langue en se dévoilant laisse entrevoir un monde digne d'être conquis.

Je vais prendre l'exemple de la petite Tiphaine (4 ans) à qui sa maîtresse demande de raconter une histoire. La petite raconte son histoire :

« Voilà, ils l'ont prise, ils l'ont emmenée et ils l'ont enfermée là-bas. Heureusement, les autres l'ont vue et sont venus la délivrer, et enfin, il l'a épousée ».

La maîtresse, prend la décision de lui dire : « Ma petite Tiphaine, nous n'avons pas compris grand chose à ton histoire » ; et la petite en conçoit de l'irritation. Les enfants n'aiment pas qu'on leur dise qu'on ne les comprend pas. Ils ont toujours l'impression que vous savez ce qu'ils savent, et que si on ne les comprend pas c'est parce qu'on y met de la mauvaise volonté. Passée cette irritation, la maîtresse lui explique : « Je ne t'ai pas comprise parce que je n'étais pas là quand l'histoire t'a été racontée. Alors je ne sais pas qui sont ceux qui l'ont enlevée, ou ils l'ont emmenée, et qui l'a épousée ». Tiphaine, petit à petit, lui explique que c'étaient les méchants lutins et le dragon qui avaient enlevé la princesse, qu'ils l'avaient enfermée dans une caverne, que le roi et le prince l'avaient délivrée, et qu'enfin, le prince l'avait épousée.

Dans l'après-midi, on fait venir des élèves d'une autre classe et Tiphaine est invitée à leur raconter son histoire. Elle a l'immense satisfaction de constater que personne ne lui dit : « On ne t'a pas comprise ». Elle se rend ainsi compte que les efforts qu'elle avait produits pour utiliser les formes anaphoriques judicieuses, des déictiques pertinents n'avaient pas seulement pour but de faire plaisir à sa maîtresse; cela lui permettait de laisser sur l'autre une trace qu'elle n'aurait pas laissée autrement. L'élève a appris comment l'on négocie avec *la part d'inconnu* que comporte tout acte de communication : que sait-il de ce que je sais ? Quelles informations dois-je lui fournir pour qu'il puisse me comprendre ? Comment en dire assez sans le noyer dans un flot d'informations inutiles ? Telles sont quelques-unes des questions qu'il faut lui apprendre à se poser et auxquelles il doit apporter des réponses adaptées

3- L'enrichissement du vocabulaire

Les inégalités

Les inégalités entre les élèves en matière de vocabulaire sont importantes ; elles conditionnent leurs capacités respectives à lire juste, à écrire juste et à parler juste : c'est donc le destin scolaire de certains qui se trouve mis ainsi à mal par la pénurie et le flou des mots. Il ne s'agit pas simplement de dire que certains élèves ont moins de mots que d'autres ; il faut aussi considérer que le faible bagage lexical dont certains disposent est essentiellement constitué de mots passe-partout dont l'imprécision n'autorise aucune ambition réelle de parole, ne permet aucune compréhension exigeante. Vous devez donc vous mobiliser pour augmenter la quantité et accroître la précision du vocabulaire de vos élèves. Car si certains élèves en sont condamnés à rester au déchiffrement stérile de mots, c'est parce que leur vocabulaire oral trop pauvre les empêche d'accéder au sens des mots.

Comment apprendre à ranger les mots dans sa tête

De même qu'il faut accompagner un enfant dans sa quête heureuse de mots nouveaux, de même faut-il l'aider à les ranger dans sa mémoire d'après leur forme et d'après leur sens. Refusez que, dans sa mémoire, s'entassent en désordre des mots dont il ne sait identifier la famille, définir la lignée, percevoir les affinités sémantiques. Imaginez ce capharnaüm lexical dans lequel il serait condamné à choisir chaque mot pour lui-même en l'absence de toute relation morphologique ou sémantique. L'appétit du mot nouveau lui viendra d'autant mieux qu'il saura lui trouver sa juste place sur les étagères bien rangées de son stock lexical.

Vous devez aider vos élèves à trier, ranger, classer. Il est impératif qu'ils n'empilent pas anarchiquement les mots là où ils tombent, mais que chacun fasse des liens pour que progressivement ils rejoignent leur place auprès de leurs congénères morphologiques ou sémantiques. Herbivore et herbe, fourche et fourchette, chaussures, chausser, chaussettes, etc., aidons-les à faire du lien.

Il faut s'efforcer d'établir une sorte de rituel à la fois ludique et sérieux auquel on convie les enfants. Ils y apprendront que chaque mot nouveau est une victoire, que chaque mot gagné les fait grandir, que chaque conquête linguistique leur permet de dire plus justement le monde. Ils découvriront que les mots ont une histoire, qu'ils appartiennent à des familles ; que certains sont très proches, d'autres très éloignés et qu'enfin, mieux ils maîtriseront leurs relations et mieux ils en feront un choix judicieux.

Comment fixer les mots ?

On considère trop souvent que les enfants acquerront les mots dont ils ont besoin simplement en lisant ou en écoutant des textes. Or, on constate que les enfants au vocabulaire le plus pauvre sont justement ceux qui fixent le plus difficilement les mots nouveaux rencontrés dans les textes qui leur sont proposés. La raison en est simple ! Si l'on confie à la seule activité de lecture le soin d'enrichir le vocabulaire, on prend le risque d'agrandir le fossé qui sépare les élèves au vocabulaire réduit de ceux qui ont eu la chance qu'on leur transmette des mots nombreux et précis.

Acquérir des mots nouveaux par la lecture des textes exige en effet qu'un enfant soit capable d'en trouver le sens d'après le contexte dans lequel ils sont utilisés. Cela signifie qu'il faut qu'il possède un nombre suffisant de mots pour que le contexte éclaire le sens des mots inconnus. Seuls ces enfants sont susceptibles d'acquérir (c'est-à-dire de comprendre et de garder en mémoire) des mots nouveaux à la lecture ou à l'écoute d'une histoire *car il faut déjà posséder beaucoup de mots pour en acquérir d'autres*. Et ainsi, si plusieurs lectures permettent aux enfants déjà richement dotés d'approcher le sens d'un mot nouveau dans un texte, ceux en déficit de mots s'en révèlent incapables car le nombre de mots inconnus dans le texte est beaucoup trop élevé pour qu'ils aient une chance d'en inférer le sens.

La plupart des études (malheureusement bien rares) montrent que lorsque l'on travaille le vocabulaire, mot par mot, on fait progresser de façon significativement plus efficace un enfant que lorsque ce dernier se trouve dans l'obligation de découvrir le sens de nouveaux mots dans un texte. Répétons-le ! Cela ne minimise pas l'importance de l'écoute ou de la lecture de textes, à la seule condition que ces textes n'utilisent pas un trop grand nombre de mots peu fréquents et que la lecture soit suivie d'un travail spécifique sur le sens des mots.

4- Découvrir la segmentation en mots, syllabes et sons

L'analphabète, l'enfant non lecteur ont bien du mal, sans le support de l'écrit, à isoler cette unité de sens qui n'est qu'un reflet abstrait de la réalité et que les lettrés appellent le mot. L'École doit apprendre à l'enfant, avant son entrée dans l'écrit, à découvrir "l'unité-mot" dans son langage oral. L'entreprise est bien plus délicate qu'il n'y paraît mais elle est nécessaire notamment pour les enfants qui ne bénéficient pas hors l'école d'un accompagnement attentif tout au long du développement de leur parole.

L'identification des sons qui composent chaque mot se révèle pour un jeune enfant une aventure bien plus complexe encore. C'est en fait la relation du son et de la lettre, que l'élève découvrira au cours préparatoire, qui donnera à l'unité phonique une réalité concrète, c'est-à-dire une représentation visible. Cependant, les élèves, dès la petite et moyenne section de l'école maternelle, sont tout à fait capables, si on les accompagne dans leur démarche de découverte, de distinguer des syllabes, de reconnaître des rimes et de saisir des allitérations. Lorsqu'on fait observer par un enfant que des mots comme *toro* "taureau", *sato* "château", *tomat* "tomate", *foto* "photo" et *gato* "gâteau" ont quelque chose en commun, on lui permet de se rendre compte du même coup que le même "morceau phonique" (*to*) peut servir à former des mots différents pour peu qu'il soit associé à d'autres morceaux phoniques. Il identifiera ainsi progressivement les syllabes ; il apprendra à observer la position qu'elles occupent dans les mots ; il acquerra progressivement une sorte de "dextérité phonique" qui lui sera d'une grande utilité lorsqu'il apprendra à lire et à écrire.

Répetons le ! La découverte des sons est une entreprise délicate. Si l'on peut faire identifier assez facilement certaines voyelles du français, parce qu'il est aisé de les chanter en « tenant la note », il est plus délicat d'en faire de même avec les consonnes . Certaines sont plus simples à distinguer : ce sont celles dont on peut prolonger la prononciation, comme /S/, /Z/,/CH/,/J/, /F/, /V/...Par contre les consonnes comme /P/, /T/,...exige pour être audible la fusion avec une voyelle.

5- La conscience syntaxique pour préparer les élèves à la mise en sens

Révéland l'oral dans la successivité de ses segments, l'écrit peut produire - effet pervers - ce que l'on pourrait appeler un "éblouissement segmental" ; éblouissement qui, si il n'est pas "réfléchi" et tempéré par la **conscience révélée** de l'organisation syntaxique, risque pour certains enfants de rendre au cours préparatoire l'acte de lire synonyme d'alignement d'unités à courte vue. La découverte du **principe syntaxique** nous paraît ainsi faire partie intégrante des apprentissages de la maternelle ; s'assurer que tous les élèves peuvent mettre en œuvre ce

principe syntaxique de façon lucide et volontaire devrait constituer un des objectifs préparant l'enseignement de la lecture.

L'écart grandissant entre les constructions grammaticales utilisées à l'oral par les élèves et celles qui organisent les premières phrases soumises à leur lecture exige que dès la moyenne section on accompagne avec soin le jeune enfant dans la découverte d'une organisation et de règles que l'oral ne lui a parfois pas révélées.

Il ne s'agit pas de "faire de la grammaire" avec des élèves de maternelle. Il ne s'agit nullement de leur apprendre à nommer natures et fonctions des mots et groupes de mots.

Faut-il donc « faire de la grammaire » avec les jeunes enfants ? Évidemment non ! Ce dont il s'agit, c'est de leur montrer que lorsque l'on parle, on présente à l'intelligence d'un autre un spectacle dont les mots sont les acteurs et dont il est le metteur en scène. C'est en fournissant à leur interlocuteur des directives grammaticales précises qu'ils se donneront une chance raisonnable d'être compris, c'est-à-dire d'obtenir qu'il produise une mise en scène, une mise en sens, conforme à leurs espoirs.

Imaginons. Vous lisez à vos élèves La Chèvre de Monsieur Seguin. Vous arrivez vers la fin de cette jolie histoire : « L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent. Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents... Une lueur pâle parut dans l'horizon... Le chant d'un coq enroué monta d'une métairie. "Enfin !" dit la pauvre bête, qui n'attendait plus que le jour pour mourir ; le loup s'approche, les yeux luisants, la bave aux lèvres ; Blanquette tremble sur ses pattes... » Et là, vous faites une petite pose et vous dites : « Alors la petite chèvre dévora le loup. ». Étonnement d'une petite fille : « QUI tu as dit qui a mangé le loup ?

- J'ai dit : « La petite chèvre dévora le loup. »
- Mais c'est le loup qui mange les chèvres !
- J'ai dit : « La petite chèvre dévora le loup. »

Et là, la petite fille, rendant les armes à la grammaire, vous dit : « C'est vrai ! Et tu as dit « la chèvre » d'abord ! »

Avez-vous fait de la grammaire ? Oui ! Au bon sens du terme. Avez-vous eu recours aux instruments d'analyse, à la nomenclature syntaxique ? Non ! Vous avez simplement suscité le questionnement : « QUI a dévoré QUI ? » en utilisant une astuce très simple : vous avez distribué les rôles à contre-emploi. Entre le loup et la chèvre, c'est évidemment au loup que revient le rôle de « dévoreur » et à la chèvre celui de « dévoré », mais vous avez utilisé la puissance de la règle grammaticale pour imposer, je dis bien imposer, un casting inattendu. Et votre petite élève ne s'y est pas trompée : « tu as dit « la chèvre » d'abord ! » Elle a parfaitement compris qu'entre les habitudes d'un monde où ce sont toujours les loups qui mangent les chèvres et le pouvoir

grammatical qui donne à la chèvre la fonction d'agent, c'est la grammaire qui l'emporte.

Cette nécessité s'impose d'autant plus qu'arrivent au CP des élèves dont la langue orale est très différente, notamment dans les structures grammaticales, de celles qu'ils vont découvrir dans leur livre de lecture. L'enfant habitué à entendre des phrases telles que :

"Vanessa, mon dessin, elle l'a déchiré".

ou :

"Mon dessin, elle me l'a déchiré, Vanessa".

ou :

"Elle me l'a déchiré, mon dessin, Vanessa".

ou encore :

"Tiphaine, son dessin, Vanessa elle l'a déchiré".

sera complètement désarçonné devant des phrases de construction apparemment plus simple telles que :

"Vanessa a déchiré le dessin de Tiphaine".

ou :

"Le dessin que Vanessa a déchiré est le mien".

L'écart grandissant entre les constructions grammaticales utilisées à l'oral par les élèves et celles qui organisent les premières phrases soumises à leur lecture exige que dès le début du cycle 2 on accompagne avec soin le jeune enfant dans la découverte d'une organisation et de règles que l'oral ne lui a parfois pas révélées.

6- Apprendre ce que c'est que lire avant de savoir lire

On n'apprend à lire qu'une seule fois ! Je veux dire que l'on comprend une fois pour toutes ce que lire veut dire après avoir compris ce que parler veut dire. Cette prise de conscience des enjeux de la lecture n'est ni solitaire ni ponctuelle. La simple lecture à haute voix de textes écrits, si elle permet une sensibilisation aux structures de la langue écrite, ne suffit pas à mettre en évidence le statut sémiologique du texte ; il faut tenter de montrer comment *le texte écrit met son destinataire au défi d'en conquérir le sens*. Une fois le texte lu par la maîtresse, beaucoup reste à faire. Elle pourra ainsi demander aux élèves de proposer chacun son interprétation du conte ou du texte informatif qui leur a été lu. Elle notera avec soin les différentes propositions et notamment celles qui manifestent des interprétations divergentes. Elle relira ensuite le texte en lui faisant jouer un rôle d'arbitre : acceptant certaines propositions, en repoussant d'autres parce que contradictoires avec la volonté de l'auteur.

Elle montrera ainsi que le rapport à un texte écrit implique **autant de liberté que de contraintes** : liberté de vivre le texte de façon personnelle, mais liberté qui s'exerce dans les limites imposées par la constitution même de ce texte. L'élève peut ainsi comprendre, avant même de savoir lire, que le texte écrit constitue un partenaire avec lequel il aura à négocier sa propre construction du sens ; un partenaire dont il aura à respecter la spécificité et les injonctions mais qui l'invitera aussi à s'investir sans réticence, sans frilosité, dans une représentation qui n'appartiendra qu'à lui. On en profitera pour **s'interroger ensemble sur les mots inconnus** que l'histoire a révélés, on en cherchera le sens, on les gardera précieusement dans un coffret, trésor des mots de la classe.

Avant même d'apprendre à lire, un élève devrait ainsi savoir ce que c'est que lire. Comprendre les enjeux de la lecture avant de passer à l'acte éviterait de s'engager sur de fausses pistes et d'investir son énergie dans des tâches qui ne font que caricaturer l'acte de lire.

Cet après-midi là, j'étais dans une classe de maternelle, un jeune maître lisait une histoire ; je me dis qu'il était un formidable lecteur. Plus encore que de mettre le ton, sa voix servait le texte ; elle en exaltait la ponctuation, en ciselaient la syntaxe, en lustrait le vocabulaire. Dès les premiers mots que j'entendis, je sus qu'il s'agissait du Petit Poucet : « Ils frappèrent à la porte ; une femme ouvrit : « Ah ! mes pauvres enfants, vous êtes dans la maison de l'ogre, il faut vite que je vous cache... ».

Quand il eut achevé de lire le conte, il demanda à une élève : « Allez, à toi de me raconter l'histoire ». Elle se mit à l'œuvre. De temps à autre, elle en rajoutait un peu ; le Petit Poucet avait de toutes petites jambes et une très grosse tête, les petits cailloux étaient devenus rouges (sans doute pour mieux les voir). Le maître laissait s'exprimer une imagination qui n'offensait pas le texte. Elle en arriva à l'épisode de la maison de l'ogre : « Alors la femme de l'ogre les attrape, elle les attache et elle les garde pour l'ogre ».

Là, la maître l'arrêta : « Viens ici, près de moi, on va voir ce que dit le livre ». Je l'entendis tourner plusieurs pages, comme lorsqu'on recherche un passage précis. Puis : « Voilà, c'est là, regarde, je vais te lire ce qui est dans le livre. La femme de l'ogre dit aux enfants :

- L'ogre, mon mari, va rentrer bientôt ; s'il vous trouve, il vous dévorera. Venez, je vais vous cacher sous le lit et, surtout, ne faites pas de bruit ». Alors, tu vois qu'elle n'est pas méchante la femme de l'ogre.

- *C'est ça qui est écrit dans le livre ? dit l'enfant.*

- *Oui, affirma son maître, c'est exactement ce qui est écrit. Quelqu'un a écrit cette histoire et il l'a écrite comme ça ; toi, tu n'as pas le droit de la changer. Quand tu sauras écrire, tu pourras toi aussi fabriquer tes histoires et ceux qui les liront ne pourront pas inventer n'importe quoi.*

C'est ainsi que cette élève apprit le respect que l'on doit au texte et à son auteur bien avant d'être capable d'identifier le moindre mot. Mais elle comprit aussi que ce respect n'avait rien d'un servage. Son imagination n'était pas congédiée dès le premier mot lu par son maître; bien au contraire : elle était invitée à une promenade dont l'auteur (et là le conteur) dessinait le parcours, précisait les étapes. Mais cette promenade restait la sienne ; personne ne pouvait la faire à sa place.
