

# le texte du livre illustré

et l'apprendre à parler, lire et écrire de l'enfant

par Laurence Lentin

Les quelques réflexions qui vont suivre ont pour origine d'innombrables rencontres avec les livres d'enfants, au cours de longues années de pratique et de recherche auprès des tout-petits.

Mon propos n'est pas de présenter je ne sais quel "modèle" de texte, mais d'attirer sur une problématique particulièrement complexe l'attention des adultes utilisateurs (et/ou acheteurs), des auteurs, des traducteurs, des illustrateurs, des éditeurs de livres illustrés pour jeunes et très jeunes enfants.

Les livres dont il va être question comptent parmi ceux qui sont destinés à l'enfant au cours de son acquisition du langage, essentiellement *avant* l'apprentissage proprement dit de l'écrit (lire et écrire), ce qui n'exclura pas d'évoquer le texte des premiers livres utilisés au cours de cet apprentissage.

## L'apprenti-parleur est déjà un apprenti de la lecture et de l'énonciation écrite

N'oublions pas qu'*ici et maintenant*, dans nos pays dits "avancés", tout enfant venant au monde vit dans une société alphabétisée, est entouré d'écrit et d'êtres humains parlant, lisant et (parfois) écrivant. Par conséquent le bébé-homme commence à acquérir le lire-écrire dès qu'il commence à parler (c'est-à-dire pratiquement dès sa naissance).

Ces considérations impliquent une conception du langage qui n'oppose pas le parlé et l'écrit comme deux "codes", mais les analyse comme des formulations, des registres de la langue française, parfois voisins, parfois différents.

Toute une gamme de registres de parler est offerte à l'enfant par les adultes parleurs compétents dans des situations constamment renouvelées, adaptées au besoin, au désir, au plaisir, au réel de l'enfant à chaque moment de son développement et de son histoire. Un riche éventail

de formulations est ainsi progressivement mis en fonctionnement, qui permet au jeune enfant d'adapter sa production verbale à toute situation d'énonciation. Le locuteur éducateur, souvent sans en avoir conscience, met en œuvre dans certaines formulations parlées des constructions syntaxiques permettant une explicitation complète, appuyée et articulée sur le raisonnement. C'est ce qu'on appelle parfois, de façon réductrice, le "registre récit", dont il faut souligner qu'il ne saurait être réservé au récit d'une histoire, d'un conte, mais qu'il peut servir couramment dans l'énonciation verbale quotidienne.

La maîtrise de ce type de formulation, à l'oral, se révèle indispensable (même si parfois la simple communication entre deux interlocuteurs ne l'exige pas) : il s'agit moins d'un "style" que d'une organisation syntaxique, qui sert de passerelle entre les parlés les plus coutumiers à l'enfant (à la fois ceux qui lui sont adressés et ceux qu'il produit) et les formulations qu'il sera amené à fréquenter lorsqu'il sera sollicité pour un apprentissage, systématique cette fois, du lire-écrire.

La place manque pour développer plus amplement ici les conséquences de ces conceptions de l'apprendre à parler et à lire de l'enfant ; on voudra bien, pour compléter, se reporter aux ouvrages indiqués en bibliographie à la fin de cet article.

Pour aujourd'hui, il s'agit du domaine du livre et du rôle qu'il joue très précocement dans l'intervention de l'adulte auprès de l'enfant pour lui apprendre à parler. Au cours des recherches sur l'acquisition du langage par l'enfant, et des expérimentations qu'elles exigent, le linguiste est vite confronté à l'utilisation du livre illustré. Dans le milieu familial, dans les collectivités (garderies, crèches, pouponnières, écoles maternelles, bibliothèques, services de santé, etc.), le livre illustré permet des activités et des échanges faciles, rapides, riches, attrayants.

Précisons toutefois d'emblée que *tout livre*

*illustré n'a pas à devenir un outil de l'apprentissage du langage.* Non, certes non ! Simplement : il paraît juste, et indispensable, d'inclure parmi les différentes sortes de livres proposés aux très jeunes enfants des livres qui soient propres à jouer ce rôle, sans cesser pour autant de mériter le nom de livres d'enfants. Ce n'est pas là un projet aisé, comme nous allons le voir...

## L'illustration

Les chroniques consacrées aux albums et livres pour petits, et notamment dans la *Revue des livres pour enfants*, traitent souvent, sous divers aspects, de ce que peut déclencher un livre chez un enfant. Le sujet, le contenu, le titre, le choix des personnages, le format, la typographie, toutes les caractéristiques d'un livre font de chaque confrontation avec un enfant une expérience originale, car elle dépend non seulement des goûts et tendances de l'enfant, mais aussi de sa vision du monde qui est nécessairement provisoire et en constante évolution, puisqu'elle est remise en cause par chaque nouvelle acquisition, par chaque nouveau vécu.

Un mot seulement à propos de l'illustration : son importance n'est plus à démontrer, elle est primordiale dans un livre pour enfants. Si donc l'illustration n'est pas l'*objet* de cette étude, du moins est-elle constamment *présente*, sinon en vue d'une analyse spécifique, du moins pour son rôle majeur dans le rapport texte/image

## “Livres illustrés”

“Livres illustrés”, et non “livres d'images” : il s'agit d'une distinction qui peut sembler arbitraire, mais j'appelle “livre illustré” un livre qui comporte des images (de préférence une par page) et un texte qui est en correspondance avec cette image. Le texte, illustré par des images, raconte une histoire, et pas n'importe quelle histoire : l'histoire *que l'auteur a écrite*, à laquelle l'enfant ne peut avoir accès qu'en lisant le texte ou, s'il ne sait pas lire, en écoutant l'adulte-lecteur.

J'appelle “livre d'images” par contre un livre qui accorde infiniment plus de liberté à celui qui le regarde. Dans un tel livre, l'enfant peut regarder la page 8 avant la page 3, la page de droite avant la page de gauche, commencer à la fin, regarder quelques pages et s'arrêter, feuilleter les pages à toute vitesse : il prendra ce qui lui conviendra sur les images qui lui plairont, qui le frapperont, qu'il souhaitera regarder à nouveau, seul ou avec l'aide de l'adulte. Et n'oublions pas qu'interpréter, s'approprier une image constitue

une activité sans doute encore plus complexe que l'écoute d'un texte.

Rappelons aussi que le livre n'est pas le seul écrit que rencontre le petit enfant. Certains chercheurs qui travaillent sur l'acquisition de la lecture insistent beaucoup sur les affiches et inscriptions de tous genres, notations de toutes sortes par exemple sur les emballages alimentaires ou autres, etc. Nous vivons, c'est vrai, dans un monde de l'écrit, même à l'ère de l'audio-visuel.

Mais il est question ici du livre.

## L'objectif

En incluant l'étude du texte du livre illustré dans les recherches en cours sur l'acquisition et le fonctionnement du langage, on vise un objectif multiple.

1. Apprendre à l'enfant à avoir du plaisir avec le livre, et ce, par rapport à une signification accessible, ce qui le prépare à aimer lire plus tard.

2. Apprendre à parler à l'enfant futur lecteur. Ceci suppose que le texte lu par l'adulte soit utilisable par l'enfant pour son apprentissage actif : un texte adapté doit, au cours de lectures successives par l'adulte, permettre à l'enfant d'élaborer ses hypothèses, puis de raconter l'histoire à son tour.

3. Apprendre ce qu'est un livre, et son texte : un livre n'est pas un jouet. On apprend à tourner les pages, de la première à la dernière ; on regarde la page de gauche avant la page de droite. Tel livre raconte ceci, tel autre livre raconte cela. Le *texte*, tel qu'il a été écrit par l'auteur, est immuable. On ne peut pas “inventer” ce que raconte un livre. (Ce qui n'empêche pas l'enfant de commenter verbalement le texte, d'y ajouter ses propres vues, sa propre expérience, ses commentaires, ses rêves, de poser à l'adulte toutes les questions que fait surgir l'histoire. Là comme ailleurs : autant de lecteurs, autant d'appropriations de l'œuvre écrite.)

4. Apprendre à établir un rapport fixe entre le texte et l'image. (Texte et image peuvent être en partie redondants, et même ils *doivent* l'être, dans les premiers livres destinés aux plus petits.)

5. Apprendre à trouver dans la succession des pages un enchaînement et une cohérence qui étayent un contenu. L'enfant peut alors s'approprier activement l'histoire qui lui est proposée, l'intégrer dans son fonctionnement mental, et la parler ensuite lui-même suivant les possibilités que lui donne sa maîtrise verbale du moment.

6. Apprendre à raisonner à partir de ce que propose le texte, en relation avec l'illustration.

L'enfant apprend grâce à l'interaction qui s'instaure entre lui et l'adulte. Il procède à des tâtonnements, à des ajustements successifs à partir d'hypothèses, dont il ne prend pas conscience. Dans le cas qui nous occupe, le jeune apprenti se trouve placé dans ce que Paul Faucher a nommé le triangle livre-adulte-enfant. Pour cette activité, qu'attendons-nous du texte ?

## Lisons-nous, ou ne lisons-nous pas le texte ?

Que chacun s'observe, à l'intérieur de ce fameux triangle : que se passe-t-il lorsque nous nous asseyons avec un enfant devant un livre ?

— Un enfant de quel âge ? demanderez-vous. Il n'est pas nouveau de noter à quel point il est difficile, et dangereux, de parler d'âge. Indiquons plutôt qu'il s'agit des premiers livres qu'on propose à l'enfant. Ce peut être dès deux ans, ou même avant, et la question ne change guère jusqu'au moment où l'enfant va apprendre à lire.

Le plus souvent, nous ne lisons pas le texte et il y a sans doute différentes raisons à ce comportement. Mais la raison essentielle me semble être que ce texte n'est pas lisible en tant que texte, compte tenu de son destinataire, à cause de ses caractéristiques lexicales, morphologiques, syntaxiques, ou encore tout simplement par suite des rapports qu'il entretient avec l'image, ou avec l'enchaînement des images entre elles. Il peut en effet y avoir décalage entre texte et image, ou bien carrément absence complète de correspondance, ou encore (c'est le cas le plus fréquent) insuffisance : un court énoncé, brièvement descriptif, énumératif ou simplement allusif, remplace la nécessaire explicitation.

Si nous ne lisons pas le texte, le récit que nous transmettons à l'enfant change nécessairement d'une "lecture" à l'autre, d'un adulte "lecteur" à l'autre. Il n'y a plus permanence d'une verbalisation, ni par conséquent permanence d'un écrit. Il ne s'agit plus du livre dont il est question ici. (Et chacun a présent à l'esprit l'insatisfaction, voire la fureur, d'un petit enfant lorsque l'adulte médiateur modifie un mot, une phrase, un élément de l'histoire...)

## Qui lit des livres aux petits enfants ?

Il faut ajouter ici un point de vue en quelque sorte sociologique : si nous assistons depuis quelques années à une multiplication spectaculaire des livres destinés aux enfants, nous savons néanmoins que leur diffusion ne dépasse pas une couche restreinte de la population.

L'intuition de l'immutabilité du texte, préalable de la lecture.

*Sartre explique, dans Les mots (Gallimard, p. 34-36) comment lui a été communiquée le désir impérieux d'apprendre à lire, comment il a pris conscience, par le truchement de sa mère, de la différence entre parlé et écrit :*

*"Anne-Marie me fit asseoir en face d'elle, sur ma petite chaise ; elle se pencha, baissa les paupières, s'endormit. De ce visage de statue sortit une voix de plâtre. Je perdis la tête : qui racontait ? quoi ? et à qui ? Ma mère s'était absentée : pas un sourire, pas un signe de connivence, j'étais en exil. Et puis je ne reconnaissais pas son langage. Où prenait-elle cette assurance ? Au bout d'un instant j'avais compris : c'était le livre qui parlait. Des phrases en sortaient qui me faisaient peur : c'étaient de vrais mille-pattes, elles grouillaient de syllabes et de lettres, étiraient leurs diphthongues, faisaient vibrer les doubles consonnes ; chantantes, nasales, coupées de pauses et de soupirs, riches en mots inconnus, elles s'enchantaient d'elles-mêmes et de leurs méandres sans se soucier de moi : quelquefois elles disparaissaient avant que j'eusse pu les comprendre, d'autres fois j'avais compris d'avance et elles continuaient de rouler noblement vers leur fin sans me faire grâce d'une virgule. Assurément, ce discours ne m'était pas destiné. Quant à l'histoire, [que Sartre connaissait par les récits "parlés" de sa mère], elle s'était endimanchée [ ...]. Anne-Marie, aussi, c'était une autre, avec son air d'extralucide : il me semblait que j'étais l'enfant de toutes les mères, qu'elle était la mère de tous les enfants [ ... ]. A la longue je pris plaisir à ce déclin qui m'arrachait de moi-même [ ...]. Aux récits improvisés, je vins à préférer les récits préfabriqués ; je devins sensible à la succession rigoureuse des mots - à chaque lecture ils revenaient, toujours les mêmes et dans le même ordre, je les attendais. Dans les contes d'Anne-Marie, les personnages vivaient au petit bonheur, comme elle faisait elle-même : ils acquièrent des destins. J'étais à la Messe : j'assistais à l'éternel retour des noms et des événements. Je fus alors jaloux de ma mère et je résolus de lui prendre son rôle. [ ... ]."*

En France, il n'est pas coutumier, ailleurs que dans les milieux dits "cultivés", de considérer l'enfant qui ne sait pas encore lire (ni même le lecteur débutant) comme un consommateur de livres. On lui achètera des sucreries, de petits jouets, mais pas de livres. L'apparition de certaines collections dans les rayons de magasins à grande surface ne semble guère avoir changé cet état de fait.

Dans d'autres pays, notamment en Angleterre, au Canada, en U.R.S.S..., on achète facilement et fréquemment des livres aux tout-petits, quel que soit leur milieu de vie. En outre les bibliothèques enfantines (beaucoup plus nombreuses qu'en France, où dans ce domaine notre retard est, on le sait, considérable) prêtent des livres aux enfants dès le plus jeune âge, ce qui crée très tôt le statut de "consommateur de livres".

Il est donc souhaitable que des livres illustrés conçus de façon adaptée soient présents partout où se trouvent les tout-petits, tant dans les collectivités qu'en famille. Tout adulte, même s'il n'a aucune formation spécialisée, aucune expérience en ce domaine, doit avoir à sa disposition un texte qu'il peut lire à l'enfant pour que se réalise dans le "triangle" l'interaction évoquée plus haut.

## Les caractéristiques du texte

Si aujourd'hui on peut réfléchir et travailler sur ces difficiles problèmes, c'est en poursuivant l'œuvre novatrice des précurseurs. Je voudrais ici exprimer le souhait que soit offert à la connaissance du public de notre époque l'apport irremplaçable de Paul Faucher (cité précédemment), fondateur des collections du Père Castor, aux éditions Flammarion, collections célèbres de longue date, tant en France qu'à l'étranger.

Lutteur inlassable, Paul Faucher a apporté dès 1929 des orientations décisives dans les conceptions et objectifs des utilisateurs et des concepteurs de livres d'enfants.

Les écrits que nous possédons de Paul Faucher sont en nombre réduit : quelques interviews

et articles, mais les livres réalisés dans ses collections illustrent largement ses vues.

En ce qui concerne les caractéristiques des textes, il n'a pas à ma connaissance poussé très loin les précisions, se contentant de remarquer qu'il avait tenté

"de délivrer les enfants des thèmes conventionnels qui leur étaient imposés à cette époque (1930). Ce que les albums du Père Castor leur ont apporté, c'est la poésie du réel et le merveilleux de la nature".

Plus loin :

"Nous avons le désir d'aider nos jeunes lecteurs à saisir le pouvoir de la lecture en leur offrant des récits qui répondent à leurs intérêts, *écrits dans une langue qu'ils puissent comprendre*, avec des illustrations vivantes qui racontent elles aussi l'histoire, expliquent et touchent. Ambition à échéance plus lointaine : donner l'habitude de la lecture personnelle et non la manie de feuilleter ou... de dévorer l'imprimé\*."

Pouvons-nous, actuellement, attribuer au texte destiné aux enfants des caractéristiques plus précises et dépasser le flou d'indications telles que "simplicité du style" ou "langue qu'ils puissent comprendre" ?

Autrement dit : pouvons-nous, dans l'état actuel des connaissances sur l'acquisition du langage, parvenir à une analyse suffisamment stricte, suffisamment informante et généralisable du parler des enfants petits, pour adapter un texte à ce qu'ils vont pouvoir capter ?

Une réponse honnête à cette question ne peut être que négative. Le travail de recherche n'est encore qu'ébauché, il s'avère fort délicat, car il faut prendre en compte des composantes disparates et faire la chasse aux idées reçues.

## La "simplicité"

Parmi les idées reçues, l'une des plus tenaces est que l'adulte disposerait des critères qui permettent de reconnaître ce qui est simple, donc ce

\* *Enfance*, numéro spécial "Les livres pour enfants", 1956. Interview de Paul Faucher par Marc Soriano.

Écrire pour les enfants.

*... "Mais il ne suffit pas de connaître la nature et de l'aimer, il ne suffit pas d'être documenté dans le plus petit détail, il ne suffit pas d'écrire agréablement. Pour toucher les enfants, il faut encore être près d'eux par le cœur. Pour capter leur intérêt, il faut savoir trouver le ton juste et les mots qui portent. C'est un don très rare. Je ne l'ai pas rencontré plus de trois ou quatre fois en trente ans."*

Paul Faucher, Conférence à Zurich, mai 1957.

qui ne l'est pas, pour un enfant. Or nous sommes ramenés à plus de réalisme, aussi bien par des études sur le développement cognitif (voir les travaux d'Emilia Ferreiro de l'Université de Genève, par exemple sa contribution au Colloque sur Apprentissage et Pratique de la lecture à l'école, Actes du Colloque, C.N.D.P., Paris 1979, pp. 118-119), que par des études linguistiques de parlers enfantins (voir par exemple L. Lentin et al. "Apparition de la syntaxe chez l'enfant", *Langue Française* n° 27, Larousse, 1975).

L'enfant s'installe dans le monde réel, et met en fonctionnement tous les éléments de sa personnalité, non pas suivant un processus programmé dans tous ses détails, le même pour tous, mais à travers une succession d'événements (nécessairement différents pour chaque individu) parmi lesquels il tâtonne et choisit et à partir desquels il organise et construit ses propres systèmes.

## Le vocabulaire

Ceci implique que, suivant ce que lui apporte sa vie, le milieu naturel et social qui l'entoure, la façon dont ce qu'il vit est verbalisé par autrui à son intention, l'enfant va comprendre ceci et non cela, "accrocher" à ce qu'il connaît pour savoir ce qu'il ne connaît pas... On ne peut donc pas affirmer par exemple : l'enfant de 3 ans comprend tels mots, et non tels autres. Certes, il ne faut jamais se départir du bon sens : nulle étude approfondie n'est nécessaire pour refuser de lire à un enfant de 3 ans un commentaire d'image de ce genre : "Le regard de X trahissait son anxiété", ou "Après mûre réflexion, Y se résigne à se passer de souper", etc.

Par contre on est parfois surpris de voir un enfant bloqué dans l'incompréhension d'un texte "très simple" où il est question d'un gilet (alors que lui connaît : tricot, pull, maillot, ou... col roulé, ou même "petite laine"), ou bien d'un placard (alors qu'il connaît : armoire, buffet ou... élément), ou encore d'un épicier (alors que lui ne connaît que la grande surface du coin). Ainsi de : partir/s'en aller/se barrer, enlever/ôter, mettre/foutre, soulever/porter, fric/argent, etc., etc.

Si l'on considère des "champs lexicaux", on s'aperçoit que parfois les enfants sont précocement très "calés" dans un domaine qui leur est familier, complètement dépourvus d'information dans un autre qui leur est étranger, mais ce qui est familier aux uns peut être étranger à d'autres enfants. Le phénomène est d'ailleurs le même chez les adultes, mais il ne porte généralement pas sur ce qui nous semble appartenir au familier et au quotidien de tout un chacun.

Méthodes de lecture (*utilisées actuellement dans les écoles*).

*Des phrases "correctes", désincarnées, aux limites de l'absurde (ou les dépassant).*

"Maman plie la parure et la robe propre." (1<sup>er</sup> livret, p. 13)

"A l'établi, Georges tape, polit, rabote, aplait".

"L'utile petit établi". (p. 16)

"Voici papa. A table ! pâté, rôti et purée, tarte : tel est le repas". (p. 20)

"Gilberte prépare la table pour le repas de bébé, elle l'orne d'une nappe brodée". (p. 26)

"Cécile a un chien, un bel animal, un ami, elle l'aime et le promène, libre, près d'elle". (p. 27)

"Georges se lève et se lave, puis il se vêt." (p., 39)

"Des roses d'un rouge ardent éclairent une pelouse de gazon frais et abondant, des allées sablées ornées de jasmin divisent le jardin en planches carrées. Les angles marqués de vases d'argile sont garnis de volubilis qui s'étalent sur le gazon et sur le sable blond." (2<sup>e</sup> livret, p. 15)

*Je veux lire, méthode synthétique* par A. Gari-gould et R. Coquille. Hachette.

"La tête de papa. Papa a une tête." (1<sup>er</sup> livret, p. 20)

"Pato a une patte. Mimi a une patte". (1<sup>er</sup> livret, p. 24)

"Mémé a une tulipe. Le lilas et la tulipe."

"Pato mange un pâté. La petite tulipe de mémé".

"Nanou a une petite tomate. Nanou a pâti." (1<sup>er</sup> livret, p. 31)

*Tinou et Nanou, méthode de lecture* par P. Ton-deaux, M. et R. Le Neuthec. Larousse.

"Jean Petit a un lasso. Il le lance !

A l'école, Natacha a lu.

La mère dit à sa fille : "Vous n'irez pas danser !"

Le petit garçon suce son pouce.

Yves est malade : il dort.

Natacha a sali son manteau." (1<sup>er</sup> livret, p. 35)

*Chantepages. Le français au C.P., M. Diaz-Garcia et Ch. Le Bas. Bordas.*

Un petit citadin de 5 ans, voyant un poulain sur une image, déclare "ça, c'est le veau du cheval", ce qu'assurément ne pourrait pas dire un enfant vivant dans un milieu d'agriculteurs (il y en a encore).

On pourrait multiplier les exemples pour montrer la nécessité

d'une stricte correspondance texte-image,

d'un rôle très actif et constamment ajusté de l'adulte dans sa médiation de lecteur entre le livre et l'enfant,

d'une très grande variété de livres pour petits quant aux thèmes choisis et au milieu de vie représenté, aux personnages mis en scène, etc.

## La construction syntaxique

Le texte que nous cherchons devrait présenter des formulations proches du parler que l'enfant est habitué à entendre et à manipuler. Qu'est-ce à dire ?

C'est sans doute à ce confluent que se situent les difficultés les plus considérables : s'agit-il de "style" ou s'agit-il d'une langue écrite standardisée dans une "correction" normée, voire puriste...

Passerelle entre le parlé connu (ou reconnu) de l'enfant et l'écrit sous ses formes infiniment diverses, une "bonne" formulation est-elle possible ?

Une expérience désormais courante consiste à enregistrer au magnétophone du français parlé (causeries, entretiens de toutes sortes, dialogues, tables rondes, etc.), puis de le transcrire. On s'aperçoit alors que si on se tient à une transcription exacte (même en supprimant les répétitions et bafouillages ainsi que les nombreux euh... hein... alors... ben, etc.) on n'obtient pas une énonciation écrite utilisable sans modification. Si donc on veut obtenir une séquence de français écrit, il faut procéder dans une large mesure à une écriture, au cours de laquelle vont surgir quantité de problèmes à résoudre.

Par exemple, que ferons-nous :

des formes interrogatives non canoniques du type : "Je peux entrer ?", "Ma copine est malade ?", etc.,

de la fameuse forme négative qui, de plus en plus et chez les locuteurs de tout "niveau" d'instruction se réduit de nos jours à un élément post-verbal (pas, plus, jamais, etc.), le *ne* pré-verbal disparaissant ("on veut pas", "je le ferai plus", "elle ira jamais"...). On notera que c'est un changement en cours de la langue française.

Parmi les producteurs de livres pour enfants, certains ont pris un parti (souvent mal compris, mais le public s'y fait petit à petit...) que le linguiste ne peut qu'approuver : lorsqu'il s'agit d'un

passage de récit, les deux parties de la négation, la forme interrogative inversée... sont respectées, mais lorsqu'il s'agit d'un discours rapporté mis entre guillemets, c'est la forme parlée courante qui est écrite.

A quoi bon ? objecterez-vous.

Au cours des expérimentations que nous menons maintenant depuis de longues années avec de jeunes et très jeunes enfants, nous avons constaté que lorsque le texte d'un livre présente ces caractéristiques, l'apprenti parleur réussit une approche du livre radicalement autre que si on lui lit par exemple une comptine, un texte "poétique" ou un conte écrit dans un style traditionnel. Pour éviter toute méprise, je répète à nouveau qu'il n'est pas question de rejeter ces autres écrits, mais je veux dire que l'enfant ne peut pas recevoir, exploiter de façon identique un texte qu'il comprend peu, voire pas du tout (même s'il lui apporte plaisir et richesse affective) et un texte qui est en grande partie à sa portée.

Certains chercheurs ont montré, par des enquêtes fort intéressantes, que pour qu'un lecteur (adulte ou enfant) puisse comprendre ce qu'il lit (ou ce qui lui est lu), il faut qu'il puisse repérer du déjà connu dans une proportion de 80 % par rapport à 20 % d'inconnu ! Si vous regardez la plupart des livres d'enfants, la proportion est bien souvent inversée !

Que fait l'enfant d'un texte approprié ? D'abord, il y trouve un plaisir affectif, sensoriel, esthétique, mais en même temps il y trouve un matériau dans lequel il peut puiser pour verbaliser à son tour. Attention ! Il ne s'agit pas de mémorisation d'un texte, d'un "apprendre par cœur", comme c'est le cas pour une comptine, un poème, une chanson... Il s'agit d'un choix qu'opère l'enfant, choix qui est pour nous imprévisible, puis l'enfant intègre dans son propre système du moment les éléments qu'il a choisis, sans qu'il soit possible (dans l'état actuel de nos connaissances) de distinguer les éléments du fonctionnement mental des éléments du fonctionnement verbal. Raisonnement et verbalisation du raisonnement s'élaborent dans un travail interactif (nous suivons ici la voie féconde ouverte par Henri Wallon).

Ce travail rend possible toute la suite de tâtonnements qui permet à l'enfant d'accéder progressivement à l'*autonomie* langagière. Rappelons que, comme tout apprendre, l'apprendre à parler et à penser est un processus actif et non un phénomène passif. Ce travail, facilité par le texte du livre illustré, apporte en outre à l'enfant ce qu'on peut appeler ( pourquoi pas ?) un *plaisir intellectuel*. Ce n'est pas aux lecteurs de la *Revue des livres pour enfants* que j'apprendrai la joie intense que manifeste un enfant lorsque, après

des lectures et des re-lectures par l'adulte, à travers mille et mille tâtonnements, il réussit à parler l'histoire que raconte un livre depuis le début jusqu'à la fin. (Notons en passant que cette verbalisation peut être au début très partielle, le bébé commençant par mimer, produire des onomatopées ou s'approprier d'une façon quelconque les éléments du récit qu'il choisit.)

## Adapter son langage à l'enfant, en écrivant comme en parlant

Les travaux sur le langage adressé par les adultes aux enfants se multiplient depuis quelques années. On admet maintenant en général qu'en conversant avec un enfant, un adulte adapte son énonciation verbale, afin de communiquer agréablement avec son petit interlocuteur, tout en l'aidant à progresser dans son acquisition du parler et du penser.

En revanche, dès que des éducateurs de jeunes enfants demandent des textes de livres illustrés respectant les mêmes contraintes, ils provoquent un tollé général... "Écrire, c'est créer", "Il faut respecter la personnalité de l'auteur", "L'écrivain écrit d'abord pour lui-même, en suivant son inspiration, sans avoir à tenir compte de son public"... (Voir par exemple *Le Monde de l'Éducation*, décembre 1978, l'enquête de Michèle Jouhaud-Castro : "Pourquoi avez-vous choisi d'écrire pour les jeunes ?")

## Comment concevoir un texte pour livre illustré

Quelles exigences faut-il respecter, quelles contraintes peut accepter un auteur, quelles données recueillies au cours des recherches sur l'acquisition du langage par l'enfant peut-on utiliser dans la conception d'un livre pour enfants et de son texte ?

Ne dissimulons pas qu'il s'agit d'un débat considérable, qui n'a encore été que bien peu entamé. Pourtant, en ce qui concerne les livres destinés aux enfants qui viennent d'apprendre à lire, saluons deux articles qui amorcent la réflexion (*La Revue des livres pour enfants*, n° 71, février-mars 1980) : Isabelle Jan "Faire vivre une collection" ("De l'auteur au lecteur") et Jacqueline Kerguéno "Lisibilité du texte et des images pour les lecteurs débutants".

Pour les enfants "avant la lecture" nous n'en sommes pas là. Parcourons les comptes rendus d'albums et livres pour enfants dans les revues spécialisées, ainsi que les revues ou périodiques non spécialisés qui, depuis quelques années, sont de plus en plus nombreux à présenter une rubri-

Quelques exemples de "Style pour livres de tout-petits".

Emploi de "je".

*"Je joue avec mes poupées".*

*"Je regarde par la fenêtre".*

*"Je vais à l'école".*

*Qui est ce "je" ?*

*Est-ce la personne qui lit à l'enfant ? Ou quelqu'un (Qui ? L'auteur ?) qui parle par sa voix ?*

*Est-ce le personnage représenté sur l'image, mais alors il n'a pas été présenté.*

*Est-ce l'enfant à qui le texte est lu ? Mais alors ce serait l'adulte lecteur qui dirait "je" à sa place !*

Emploi de l'impératif et du présent 2<sup>e</sup> personne du singulier.

*"Regarde comme Marie a de jolis cheveux blonds !"*

*"Regarde bien, le petit lapin va retrouver ses frères et ses sœurs dans le jardin".*

*"Connais-tu ce petit garçon ? C'est Julien, il va te présenter ses amis".*

*Qui est ce "tu" ? Qui parle ? A qui parle-t-on ? Est-ce au jeune auditeur, et dans ce cas doit-il répondre ?*

Le texte interpelle le personnage mis en scène.

*"Il est temps de te coucher... Dors bien, petit Nico !"*

*"Vite, Sandrine, habille-toi, tu dois partir à l'école !"*

*Qui parle ? Comment le lecteur va-t-il assumer ce discours en lisant à l'enfant ?*

Emploi excessif de pronoms personnels : l'enfant ne comprend plus de qui on lui parle.

(1) *"Il était une fois un petit garçon*

(2) *Il s'appelait Cédric.*

(3) *Il avait beaucoup de jouets."*

*Le "il" de (1) et de (2) et (3) n'a pas le même sens.*

*Parfois, les difficultés s'accumulent, par exemple :*

(suite p. 44)

*"Jacques et Colette disent au revoir à Victo-  
ria. Ils rentrent chez eux et ils racontent à  
maman qu'ils se sont bien amusés chez  
elle."*

Un énoncé se poursuit d'une page à l'autre, en commentaire de plusieurs images successives. L'enfant peut alors difficilement exploiter le texte.

1. Rémi part en courant
2. jusqu'à l'école où il retrouve
3. ses copains dans la cour.

que "livres d'enfants". Relisons même certains numéros spéciaux, entièrement consacrés à ce qu'on appelle souvent la "littérature enfantine" : sauf cas rarissimes, le *texte* des livres pour petits enfants est soit entièrement passé sous silence, soit évoqué rapidement au moyen d'appréciations dont la précision ne dépasse pas des remarques du genre : "Langue riche, précise, rythmée", "texte clair et simple", "fraîcheur poétique", "clarté d'écriture", "texte très simple réduit à deux courtes lignes, ne dit que l'indispensable", "le texte court, simple, *exactement enfantin* (souligné par L.L.), complète l'illustration...", "écrit dans une langue très simple où chaque mot touche juste", "peu de texte, mais les images racontent tant de choses..."

Ou bien : "... Le texte ne suit pas toujours et peut déboucher sur des interprétations erronées", "un texte très mal adapté aux petits", "...les illustrations sont expressives et très lumineuses. Elles pourraient se passer du texte qui pourtant les accompagne parfaitement...", "Le texte est superflu...", "versification un peu laborieuse", "vocabulaire non adapté aux petits"...

Il faudrait aussi mentionner que, pour certains spécialistes, les textes écrits (ou dictés à l'adulte) par des enfants, seraient particulièrement bien adaptés (ce qui n'est pas mon avis, expérimentations à l'appui).

Les remarques qui précèdent évoquent (un peu sommairement) une manière de critique littéraire. Ces analyses ne proposent pratiquement jamais de mise en relation des caractéristiques d'un texte avec les informations que les recherches des dernières vingt années ont commencé à apporter sur l'acquisition et le fonctionnement du langage chez l'enfant. (Pour une première évocation en profondeur de cette problématique, je rappelle l'important chapitre qu'Isabelle Jan a écrit dans *Du parler au lire* : "Le texte dans le livre pour enfants".)

## Conceptions traditionnelles sur l'écrit destiné aux jeunes enfants

Par contre il semble exister certaines "idées" sur ce que doit être un texte destiné à de jeunes enfants, idées que l'on retrouve d'ailleurs dans certains partis-pris adoptés couramment dans la plupart des traductions en français de livres et albums parus dans d'autres langues.

On se reportera à ce sujet avec profit au n° 57-58 de la *Revue des livres pour enfants* (décembre 1977) où Jacqueline Guillemain-Flescher, traitant de la traduction de *Alice au pays des merveilles*, apporte au cours d'une analyse détaillée un certain nombre d'éléments pertinents sur la question.

Par contre, dans la première partie du même article, J. Guillemain-Flescher pense pouvoir "cerner de plus près les différences entre langage adulte et langage enfantin", en examinant les caractéristiques choisies par Michel Tournier pour récrire à l'intention des enfants son livre *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Ici nous rejoignons les "idées" évoquées plus haut.

Je prendrai un exemple qui me paraît particulièrement important et qui concerne la construction syntaxique. M. Tournier a choisi, d'une façon générale, de remplacer la subordination (utilisée dans son texte destiné aux adultes) par la coordination, qu'il considère comme plus accessible aux enfants. Or mes thèses, formulées dès 1970 et constamment confirmées depuis par une abondante expérimentation, montrent que l'articulation syntaxique des énoncés complexes constitue au contraire, très tôt (dès 2-3 ans), un appui indispensable à la compréhension et à l'exploitation personnelle par l'enfant du discours de l'adulte (parlé ou lu). Ce, à condition bien entendu de prendre un certain nombre de précautions, dont certaines sont d'ailleurs mentionnées par J.G.F. : bannir les appositions, les incises. Par contre il ne faut pas nécessairement éviter toute subordonnée en tête d'énoncé, comme elle le pense. On constate aussi que si un relatif comme *dont* doit à tout prix être évité car il n'est pas exploitable avant un âge avancé, il ne faudrait pas croire qu'un fonctionnel comme *avec* soit forcément d'un maniement plus aisé... (Songeons en effet à tous les sens très divers que peut prendre ce petit mot.)

Enfin je voudrais attirer l'attention sur des constatations assez surprenantes : si la verbalisation (orale ou écrite) en est réalisée de façon adaptée, l'enfant est très tôt capable de produire des séquences renvoyant à une réalité extérieure à l'événement ou l'objet présenté à condition que l'explicitation soit suffisante. Il y aurait à ce pro-

pos beaucoup à dire sur la construction (et le sens) des phrases proposées à l'apprenti-lecteur dans la quasi-totalité des méthodes de lecture. (Ces phrases permettent sans doute le déchiffrage, mais non la lecture, considérée comme la recherche d'une signification.)

Il serait intéressant d'examiner également de quelle façon et depuis quand de telles habitudes se sont installées, comment elles inspirent d'autres productions. Pensons par exemple au "ton" pris dans les émissions télévisées ou autres spectacles destinés aux petits, caractéristiques que l'on retrouve aussi dans une certaine publicité.

Il faudrait de même travailler sur les écrits documentaires. (A signaler sur ce très important domaine, bien que traitant d'un public d'enfants un peu plus âgés, un excellent article de deux physiiciens (Françoise Balibar et Jean-Pierre Maury) paru dans le n° 108 de *La Recherche* en février 1980, qui ouvre un champ dont l'exploration me semble urgente.)

Il serait également nécessaire d'étudier ces questions dans d'autres langues, sachant en particulier qu'il y a en français un écart assez considérable entre le parlé et l'écrit, ce qui n'est pas le cas dans toutes les langues, de même que les incidences sur les écrits des diverses attitudes adoptées vis-à-vis des enfants.

## Une tribune d'échanges

Le sujet serait inépuisable... Il faudra y revenir et notamment analyser un grand nombre de textes, en les confrontant à leur utilisation dans l'optique évoquée ici, poser la question de l'écriture par l'auteur du texte pour tout-petits (il s'agit de textes "fabriqués" ? Ne fabrique-t-on pas toujours un texte ?), comparer le choix de livres fait par des enfants ayant des expériences diversifiées (il serait temps de rompre enfin avec les "normes" admises qui concernent les enfants, suralimentés en livres, d'un certain milieu, et ignorent la masse des autres...), etc., etc.

Le souhait que je voudrais formuler est que s'ouvre ici une tribune d'échanges à propos d'un

projet de longue haleine, dont l'extrême complexité et l'enjeu n'échappent à personne.

Est-il traité ici de "littérature enfantine" ? Je ne sais pas, mais il est certainement question de livres pour enfants... Or il est plus urgent que jamais d'œuvrer à faire se rejoindre (voire même se confondre) livre-plaisir et livre scolaire, puisqu'aussi bien il est désormais amplement prouvé qu'on n'apprend véritablement qu'en rencontrant plaisir et intérêt.

Paul Faucher disait déjà en 1957, lors d'une conférence à Zurich :

"[...] ... Il n'est pas suffisant d'amener un plus grand nombre d'enfants au livre. Il faut encore que les publications qui leur sont offertes leur apportent quelque chose de plus que le plaisir de lire. [...] ... Il devrait être possible de concevoir des ouvrages qui seraient, non pas des livres scolaires, mais des instruments de développement personnel. Instruments conçus de telle sorte que le seul fait de s'en servir amène l'éducateur, insensiblement mais nécessairement, à prendre une nouvelle attitude pédagogique !..."

Et plus loin : "... Les enfants ont droit à plus d'égards et de respect que tout autre public"... , pensée qu'on aimerait adopter comme devise et comme programme !

## Indications bibliographiques

L. Lentin "Première étape de la lecture : apprendre à parler", *Bulletin d'analyses de livres pour enfants*, n° 43-44, mai-juin 1975.

*Apprendre à parler à l'enfant* (tomes 1 et 2), Éditions E.S.F., 1972 et 1973.

L. Lentin et C. Clesse, J. Hébrard, I. Jan, *Du parler au lire*. Éditions E.S.F., 1977.

L. Lentin, Livret de présentation de "Pauline et Victor", *Apprendre à parler en racontant*. Istra, 1975.

Livret de présentation, Histoires à lire, *Le livre du lecteur débutant*, série orange et série verte. Istra, 1979.

L'écrit doit offrir une activité à l'intelligence de l'enfant.

... "Pourquoi se refuse-t-on systématiquement à les (les enfants) inciter à réfléchir, à compter sur leur propre faculté de raisonner ? Nous touchons là au cœur du problème. Pour nous, nous voulons croire que la science, l'attitude scientifique, sont des facteurs de libération ! Nous voulons croire qu'en comprenant mieux ce qui l'entoure, l'enfant s'enrichirait, dominerait mieux le monde, prendrait goût à s'attaquer lui-même aux problèmes pour les résoudre - et il ne s'agit pas seulement des problèmes scientifiques..."

Françoise Balibar et J. Pierre Maury "La Vulgarisation scientifique pour enfants", *La Recherche*, n° 108, février 1980.