Serge Terwagne

Images pas sages pour cercles de lecture à l'aventure

Dans les albums pour enfants, les images répondent à des règles formelles relativement contraignantes qui leur permettent de « représenter » le texte. C'est à ce prix que les jeunes enfants peuvent les utiliser pour mieux comprendre l'histoire. Mais que se passe-t-il quand ils sont confrontés à un récit en images qui déroge aux règles traditionnelles ?

C'est sans doute au cours des années 1830-1850 qu'est né le récit en images tel qu'il se présente encore aujourd'hui dans les albums pour enfants. C'est à cette époque en effet que divers pédagogues - R. Töppfer en tête, avec ses « histoires en estampes » (1845) - ont compris le parti qui pouvait être tiré de « figurations narratives », c'est-à-dire de tableaux successifs qui racontent une histoire *sans l'aide d'un texte*. Car c'est précisément cette autonomie qui permet d'amener les enfants à *imaginer des textes* à partir d'images consécutives. C'est ainsi que dès 1850, J. Perrot et F. Fau feront paraitre un recueil d'historiettes intitulé *Trente histoires en images sans paroles à raconter par les petits enfants*. On devine que le récit en images est considéré ici comme un support de choix pour apprendre au jeune enfant à produire des textes narratifs selon une structure (chrono)logique adéquate.

L'autonomie de la figuration narrative permet également de conférer aux images un rôle pédagogique important dans l'initiation à la lecture. Comme le font remarquer justement Durand et Bertrand (1975) :

> « Puisque l'image est capable de raconter aussi bien que les mots, en tout cas de raconter la même chose, elle peut aider à la découverte du sens lorsque les mots se rebellent ou se cachent derrière leur écran de signes graphiques » (p.88)

Et encore :

> « Ce qui y est représenté aide à saisir - à reconstituer - le sens de ce qui est écrit. L'image fait surgir une signification qui n'a plus qu'à être *lue* dans les mots. » (p.87)

En bref, les images permettent à l'apprenti-lecteur d'entrer dans le processus

de construction du sens d'un récit et de soutenir ses efforts de décodage du texte.

Il faut bien insister ici sur le fait que pour pouvoir servir à l'invention ou à la compréhension d'un texte, la figuration narrative doit respecter des règles relativement contraignantes. Pour qu'un récit en images puisse « représenter » un texte, il est essentiel par exemple qu'il suggère une *progression thématique*[1] qui permette d'imaginer un texte cohérent : il s'agit notamment de pouvoir repérer les personnages de l'histoire au fil des images successives afin qu'ils constituent le *thème*[2] de la séquence ; chaque image doit permettre ensuite une description de l'action en cours et une anticipation de l'action future de personnages. Ces éléments permettront au lecteur de bâtir les *rhèmes* des énoncés. Pour assurer une thématisation aisée des personnages, la technique de la perspective inventée à la Renaissance est particulièrement efficace : elle permet de placer les personnages dans un « avant-plan » en faisant jouer au reste de l'image le rôle de décor ; l'organisation perspectiviste donne l'illusion que la scène n'a pas été « créée », qu'elle est « naturelle » ; à cet égard, elle correspond au mode non impliqué du discours, à une narration à la 3e personne (« il fit ceci, il fit cela »).

La plupart des albums pour enfants tentent d'obéir à ces règles et y parviennent avec plus ou moins de bonheur… Les critiques professionnels et les institutrices maternelles ne manquent pas, d'ailleurs, d'examiner les livres à la lumière de ces critères de cohérence et malheur aux auteurs qui ne sont pas parvenus à les respecter !

Mais qu'en est-il des livres qui dérogent ***sciemment*** à ces règles ? Qu'en est-il des auteurs qui considèrent que l'autonomie de la figuration narrative pourrait être utilisée autrement que pour « redoubler » la narration textuelle ? Même s'ils sont (trop) rares, le fait est qu'il existe des albums qui ont décidé de ne plus jouer la carte de la redondance, ni même de la complémentarité, et qui expérimentent des relations plus créatives entre texte et images. Ainsi en est-il par exemple de l'album de David McKee, *Je le déteste, mon nounours* (1983).

[1] Combettes (1983).

[2] En grammaire textuelle, le *thème* désigne dans un énoncé « ce dont on parle » et le *rhème*, « ce qu'on en dit ».

Un album pas comme les autres

Je le déteste, mon nounours est effectivement un livre peu banal.

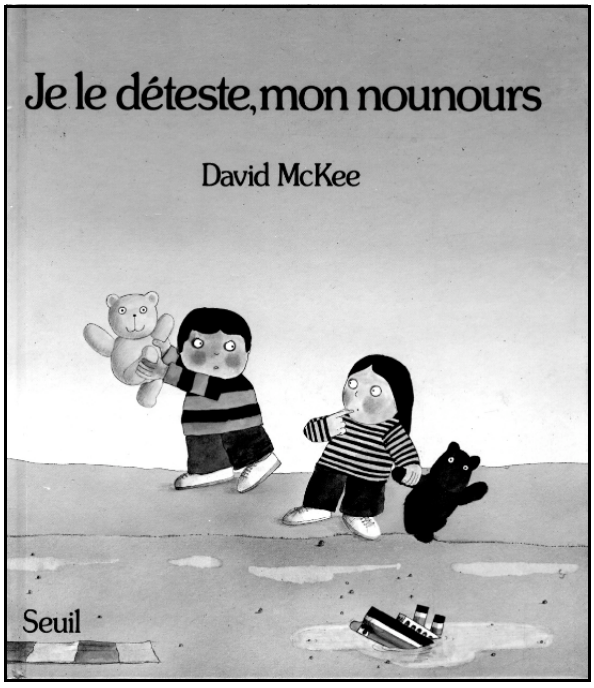
1. D'abord parce qu'il nous propose un récit qu'on peut à peine qualifier « d'histoire ». En voici la trame :

> *1. (4 pages) La maman d'Ariane vient voir la maman de Frédéric. Les enfants sont envoyés dehors avec leurs nounours, sans doute pour permettre aux mères de mieux s'entretenir de problèmes intimes... mais le texte ne le dit pas.*
> *2. (14 pages) Une fois dehors, Frédéric jette son nounours, en affirmant le détester. Il est aussit8t imité par Ariane ... S'ensuit une surenchère verbale sur les qualités respectives des nounours : chaque affirmation du garçon ("mon nounours sait parler - compter à l'envers - chanter … et voler comme une mouche"!), la petite fille proteste en s'écriant : « le mien aussi, le mien aussi ! ».*
> *3. (5 pages) Rappelés pour le goûter, les enfants récupèrent leurs nounours et rentrent. Changement abrupt de perspective : les nounours se confient une admiration réciproque pour leurs divers talents... mais conviennent que « pour voler comme une mouche, c'est une autre histoire »…*

On remarquera que ce récit déroge à l'orthodoxie narrative sur au moins trois points :

- absence de notations sur les motivations des personnages ;

Fig. 1. Couverture de l'album



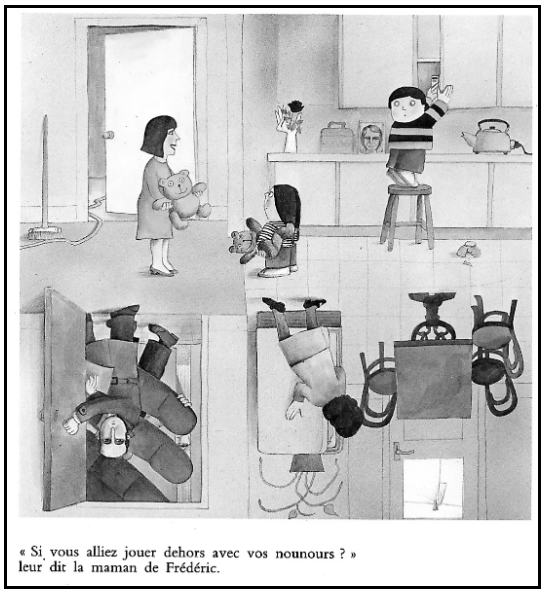

« Si vous alliez jouer dehors avec vos nounours ? »
leur dit la maman de Frédéric.

fig. 2. Je le déteste, mon nounours, p. 4

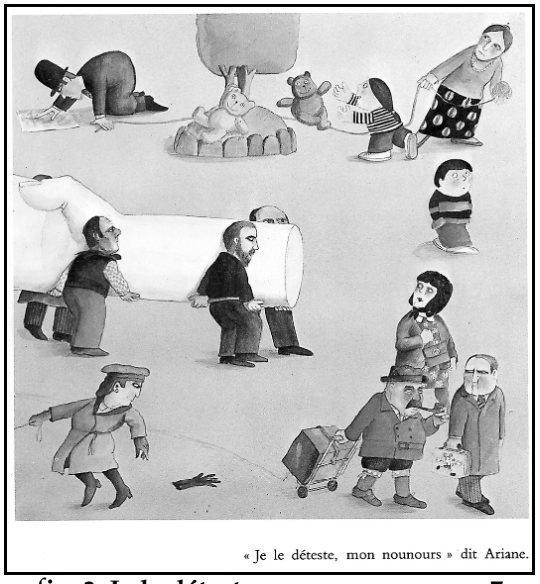

« Je le déteste, mon nounours » dit Ariane.

fig. 3. Je le déteste, mon nounours, p. 7

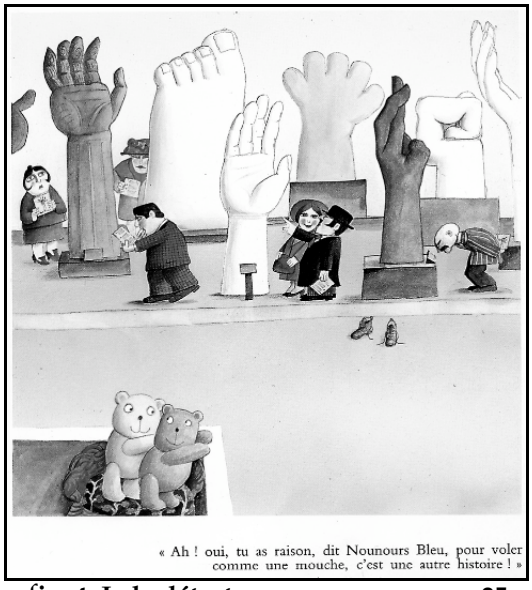

« Ah ! oui, tu as raison, dit Nounours Bleu, pour voler
comme une mouche, c'est une autre histoire ! »

fig. 4. Je le déteste, mon nounours, p. 25

- enlisement du récit dans un long conflit purement répétitif et qui semble tourner court (trois cinquièmes du livre !) ;
- rupture brutale dans la perspective narrative (focalisation sur la conversation des nounours).

2. Mais la grande originalité du livre se situe indubitablement du côté de l'illustration elle-même : l'espace dans lequel évoluent les personnages principaux ne s'y laisse en effet pas oublier.

l. D'abord ponctuellement, à cause de l'usage de « rabattements » (pages 4, 22 et 23) - voir fig.2 ;
2. ensuite, parce que cet espace ne se contente jamais de jouer le rôle habituel de « toile de fond » pour les personnages principaux du récit. Certes, l'auteur nous a habitués au foisonnement anecdotique des décors (par ex. dans ses albums *Le Sorcier et le Magicien* (1974) et *Les Deux Amiraux* (1982)), mais dans ces livres, les anecdotes gardaient encore un rapport évident avec l'intrigue. Ici, les anecdotes prennent leur indépendance, et le fond se creuse de virtualités, de potentialités narratives non reprises par le texte. Aucun rapport *direct*, en effet, entre les préoccupations des deux enfants de notre histoire et celles des personnages qu'ils côtoient, ceux-ci poursuivant des desseins qui leur sont propres, occupations revenant parfois au détour de plusieurs images, ou s'étendant même en contrepoint tout au long du récit, tel le transport de "mains-statues" pour une exposition ... (voir fig. 2, 3 et 4.)

Si l'on juge de la cohérence de cet album par rapport aux critères classiques de progression thématique, il est évident que nous avons affaire là à une œuvre parfaitement, *systématiquement* incohérente. Mais cette systématisation dans l'incohérence est peut-être le signe d'une autre cohérence. C'est ce qui apparaît quand on tente une analyse structurale des relations qui existent entre les images et le texte de cette œuvre, entre ce que nous appellerons pour la circonstance l'espace de la vision et l'espace de la fiction.

Structure de l'espace de vision et structure de l'espace de fiction

Dans l'espace de la vision, ce qui frappe, bien sûr, c'est que la profondeur de champ n'est pas organisée selon la classique

structure figure/fond. Au contraire, les protagonistes sont littéralement enlisés dans la profondeur de champ. Cette structuration oblige constamment le spectateur à faire un effort pour les repérer et les extraire du « bruit » ambiant, ce qui lui donne l'opportunité de pratiquer d'autres focalisations. En l'occurrence sur un défilé de mains et de manies.

Les manies : les personnages « marginaux » se font remarquer, surtout, par l'exhibition dispersée d'objets privés ou de rituels.
Les mains-statues: tout au long du récit on assiste au transport de mains-statues, avec, pour être complet, un pied…

Dans l'espace de la fiction, ce qui correspond à l'inflation du « décor » et l'enlisement dans la profondeur de champ, c'est l'enlisement des protagonistes dans la répétition sans fin et l'inflation du conflit concernant les *nounours*.

Les mains d'une part, les nounours de l'autre viennent voler la vedette à Ariane et Frédéric. Est-ce ce que nous annonce malicieusement la page de garde où trônent les deux nounours et... un gant ? On retrouve également « rassemblés » sur la dernière page du livre (fig.4) nos mains et nos nounours, selon une structure d'image plus classique : à l'avant-plan, les deux nounours signalent par leur complicité manifeste que le conflit est apaisé ; à l'arrière-plan, les mains se voient réunies au sein d'une exposition. Le récit s'achève, « comme il se doit », sur un ordre retrouvé.

Tableau 1

Espace de la vision	**Espace de la fiction**
Enlisement des protagonistes dans la profondeur de champ autorisant	**Enlisement des protagonistes dans le conflit**
le défilé des manies et des mains	**sur les nounours**
Réunion des mains au sein d'une exposition	**Réunion complice des nounours**

Lors de sa parution, l'album n'a pas reçu un accueil particulièrement chaleureux de la part de la critique spécialisée. C'est ainsi qu'on trouvait dans *Trousse-livres*, revue pourtant réputée pour sa grande ouverture d'esprit, la critique suivante :

> Ce bel album vaut essentiellement par son graphisme. L'histoire racontée est très intéressante pour les adultes mais les enfants ne comprennent pas l'astuce et le fait qu'il ne se passe rien les ennuie.
> Racontons : deux enfants, dehors, parlent de leur ours. Autour d'eux se passent - graphiquement - les scènes les plus extravagantes mais ils ne les aperçoivent jamais.
> Le jeune lecteur fait un peu comme les protagonistes de l'histoire, il ne voit pas…[…]
>
> Yves Pinguilly (1984)

Bref, McKee aurait réalisé un album pour enfants… qui serait incompréhensible par les enfants eux-mêmes. Peut-être Y. Pinguilly a-t-il parfaitement raison si on pense à de jeunes lecteurs entièrement laissés à eux-mêmes. Après tout, il est des livres plus classiques qui nécessitent, pour être compris de leurs destinataires « naturels », d'habiles et patientes médiations pédagogiques. C'est ce que nous avons pu montrer tout au long de notre livre *Les cercles de lecture* (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001). Pourquoi donc n'en serait-il pas de même ici ? Pourquoi ne pas tenter l'aventure des cercles de lecture en provoquant des discussions entre jeunes lecteurs sur cette œuvre surprenante ? Vu le jeune âge de nos lecteurs, il convient évidemment d'utiliser un format d'interactions autre que celui proposé pour des enfants de 8 à 14 ans, mais pour l'essentiel, il s'agit bien ici aussi d'amener les enfants à entrer dans l'interprétation d'un récit en profitant de l'aide de l'adulte et surtout de leurs pairs, au travers des conflits socio-cognitifs et affectifs qui ne manqueront pas de naître pendant la lecture. Voyons donc le dispositif que nous avons expérimenté à cet effet.

Dispositif des cercles de lecture

En l'espace de 3 mois, le livre a été présenté 5 fois collectivement aux 14 enfants d'une classe de degré moyen. Onze enfants ont assisté aux 5 séances.

En suivant ces différentes présentations, notre objectif était de voir

1° comment les enfants de cet âge pouvaient réagir aux caractéristiques très particulières de l'œuvre ;
2° s'il pouvait se produire une évolution dans leurs réactions au fil des présentations.

Les interventions « enseignantes » ont été limitées au strict minimum :

lecture du texte ;
aveu d'ignorance pour toute question dont la réponse ne se trouve pas dans le texte - sinon relecture du texte ;
aucune mise en évidence de quelque élément que ce soit, du texte ou de l'image ;
organisation des prises de parole si et seulement si un flot d'interventions empêche les enfants de s'écouter entre eux ;
demande de répétition si un enfant parle trop bas.

Les 1ère et 4e présentations ont été faites sous la forme de diapositives, les autres, en utilisant le livre lui-même.

Les deux premières présentations ont été faites en laissant les enfants commenter librement chaque image. Le texte est lu avant de passer à l'image suivante. A partir de la troisième présentation, le texte a été lu dès la présentation de l'image, les enfants étant libres de faire tous les commentaires qu'ils désiraient ensuite (nous verrons les raisons de cette modification dans la procédure).

Immédiatement après les 1ère, 3e et 5e séances, les enfants ont été conviés à dessiner ce qu'ils « avaient le mieux aimé dans l'histoire ». Afin d'évaluer l'évolution des réactions des enfants, nous désirions en effet disposer d'un matériel qui ne soit pas exclusivement verbal, étant donné qu'un des points les plus intéressants à examiner ici, c'était, justement, la réaction des enfants par rapport aux images en tant que telles.

A partir de la 3e séance, le livre a été laissé à la disposition des enfants dans le « coin-bibliothèque » où, disons-le tout de suite, il n'a été ni plus ni moins consulté que les autres livres déjà présentés aux enfants.

Notons enfin qu'il est sans doute rare qu'un livre d'images soit présenté de façon aussi répétée dans une classe. Ce nombre de présentations n'a toutefois entraîné aucune lassitude ni aucun rejet. Ceci n'a rien d'étonnant quand on sait combien, en famille, les enfants de cet âge aiment reprendre les livres qu'ils connaissent pourtant déjà très bien.

Analyse des discussions

Nous nous sommes bornés ici à tenir compte, essentiellement, des 1er, 3e et 5e séances des cercles de lecture.

Réactions aux particularités du récit

1. L'absence de motivation des actions des protagonistes

Les enfants ne s'inquiètent guère des raisons d'agir des personnages. À peine un « *pourquoi ?* » lors de la 1ère séance au moment où Frédéric dit « Je le déteste, mon nounours ! », auquel vient répondre un « *Ils ont bien raison !* » émis par le même enfant lorsque le texte indique que Frédéric et Ariane reprennent leurs nounours.

Lors de la 2e séance, à la lecture du titre, un enfant prend position : « *Et moi, je l'aime bien !* »

Nous n'avons noté aucun commentaire à propos de la longueur du conflit entre Ariane et Frédéric ni à propos de la prise de parole des nounours.

L'absence de réaction au manque de justification des actions des personnages n'a sans doute rien d'étonnant. Bettelheim (1976) explique très bien ce trait psychologique :

> *Chez l'enfant, l'action remplace la compréhension. Et cela est de plus en plus vrai à mesure que ses sentiments prennent de la force. L'enfant, guidé par des adultes, peut apprendre à s'exprimer autrement ; mais d'après ce qu'il voit en réalité, les gens ne pleurent pas parce qu'ils sont tristes : ils pleurent, un point c'est tout. Les gens ne frappent pas, ne détruisent pas ou ne deviennent pas muets parce quels sont en colère: c'est ce qu'ils font, et c'est tout.*

On comprend dès lors que les seules réactions des enfants se situent au niveau d'une adhésion ou non à l'action des personnages.

2. La relative autonomie du texte et des images.

Dès la 1ère séance, à partir du moment où le texte et l'image prennent une relative autonomie, c'est-à-dire à partir de l'image 5, la plupart des enfants se mettent à répéter le

texte pour eux-mêmes, en écho, comme s'ils voulaient le mémoriser. C'est là un comportement que nous n'avons jamais relevé - en tout cas de manière aussi systématique - dans les cas où la lecture s'effectue sur un livre dont le texte peut être anticipé grâce à l'image. Ce phénomène s'est maintenu pendant tous les cercles de lecture.

En fait, l'image ne pouvant servir de support « mémoriel » pour le texte, il est compréhensible que les enfants ne puissent se fier qu'à leur seule mémoire linguistique pour retenir l'histoire... et par sa brièveté et son caractère répétitif, le texte invite à une telle mémorisation. Conséquence intéressante, dès la 3e séance, les enfants tiennent, quand ils évoquent une scène, à reproduire le texte écrit dans sa **littéralité**, et cela jusque dans son style particulier : ainsi, plus particulièrement, tiennent-ils à utiliser les « incises inversées », telles que « ...déclare Nounours Rose » ou « ... répond Nounours Bleu ».

Ce souci du texte apparait aussi, dès la 1ère séance, au travers des demandes pressantes de lecture, voire de relecture. Lors de la 2e séance, les enfants consacreront l'essentiel de leurs efforts à se souvenir de ce texte, délaissant largement l'exploitation des images. Aussi, dès la 3e séance, leur avons-nous lu le texte dès avant la présentation de l'image. Ceci a permis effectivement aux enfants de s'attarder ensuite davantage sur la lecture des illustrations.

Réactions aux particularités de l'image

1. Les rabattements

Ne nous attardons pas sur le fait que si les enfants utilisent volontiers le procédé dans leurs propres productions, ce n'est pas pour autant qu'ils l'acceptent dans les productions adultes ! Le fait a été constaté depuis longtemps. La perplexité des enfants devant ces images avec « rabattements » n'est donc pas surprenante. Elle se manifeste dès la 1ère séance : les hypothèses littérales du type « ils tombent », « ils marchent au plafond » font place à l'interprétation « l'image est à l'envers ! » - laquelle ne peut résister à l'épreuve... L'exploration se termine lors de la première séance dans la perplexité.

Lors de la 3e séance, le problème est repris, et entraine une âpre discussion... et d'ingénieuses hypothèses. Ainsi sur l'image de la page 4 (fig.2) :

E. :	*C'est toujours à l'envers. Faut la retourner.*
S.V.:	*Alors ils marchent au plafond, ça va pas !*
B. :	*C'est parce qu'il avait pas assez de place, tiens.*
S.B.:	*Il n'avait qu'à faire sur une autre image !*
B. :	*Mais seulement, c'est sur la même image qu'il devait dessiner…*
I. :	*(incompréhensible - trop bas)*
Mme D.:	*Et toi, qu'en penses-tu, I.?*
I. :	*C'est à l'envers.*
S.V.:	*Ils marchent au plafond...*
J.M.:	*Y a aussi un tabouret. Un tabouret,ça ne marche pas au plafond, hein!*
S.B.:	*On a fait deux images dans la même. Il n'avait qu'à faire sur une autre page.*
S.V.:	*Peut-être qu'il n'avait plus de feuille, ou peut-être qu'il devait en laisser pour un autre livre.*

Un des effets immédiats de la rupture avec la perspective classique, c'est, on le voit, la perte de l'illusion naturaliste : l'image s'avère être créée par un dessinateur dont le rôle apparaît clairement et dont on ne peut s'empêcher de parler…

Lors de la 5e séance, le problème se reposera... et les mêmes arguments seront échangés... et notons que ce ne seront pas nécessairement les mêmes enfants qui se feront le porte-parole des mêmes hypothèses. Mais l'ordre des hypothèses, lui, restera pratiquement semblable. Le conflit cognitif provoqué par ce problème est donc loin d'être résolu. Cela n'empêche pas certains enfants (au contraire peut-être) d'être séduits par le procédé : dans la série des dessins de la 5e séance, 3 enfants sur 11 ont repris la technique, et un de ces 3 enfants l'a utilisée dans la « reproduction » d'une scène qui ne contient à l'origine aucun rabattement !

2. Les anecdotes « marginales »

En marge de l'histoire d'Ariane et de Frédéric, il se déroule toute une série de petites anecdotes relativement énigmatiques au fil, souvent, de plusieurs images. D'abord, elles passent effectivement tout à fait inaperçues, comme le disait Pinguilly. En fait, c'est seulement au cours du 3e cercle que les enfants les découvrent. Quatre éléments récurrents sont relevés :

l. Le policier mangeant une glace à la page 5 est mis en relation avec le marchand de glaces de la page 12.

2. La dame au grand chapeau de la page 9 - qui s'appuie contre un arbre - *parce qu'elle est saoûle ou qu'elle joue à cache-cache* - est repérée de nouveau à la page 14 (*Elle n'est plus saoûle*), et enfin à la page 16, où elle est assise (*Elle est re-saoûle*). Sa relation «distante» avec le monsieur à l'harmonica n'est cependant pas perçue. Remarquons en passant que nous, nous avions vu l'homme à l'harmonica… mais pas la dame qui le guette en secret! Et nous n'avions pas fait le rapprochement entre la glace du policier et le marchand de glaces!

3. La dame "à la laisse" de la page 7 est revue à la page 21 (bien que les enfants remarquent avec raison que son manteau n'a pas tout à fait la même couleur!)

4. Les apparitions de la dame à la pelote de laine sont guettées avec attention.

Lors des deux séances suivantes, les enfants ne trouveront qu'une seule autre récurrence (un porteur de main au chapeau melon), bien qu'ils émettent de plus en plus souvent l'hypothèse qu'un personnage a déjà été vu à telle ou telle page. Bref, ils ont compris le principe.

3. Les mains

Lors du premier cercle, leur présence est signalée quand elles sont représentées complètement, sur quelque plan qu'elles soient. Les enfants restent indécis quant à la question de savoir s'il s'agit d'une main ou de plusieurs mains. Ils ne font pas de relation explicite entre le transport et l'exposition de la dernière image. Aucune interrogation quant au pourquoi de leur présence: «*C'est la main de quelqu'un qui a cassé sa main*».

À relever toutefois que dans deux dessins réalisés après cette 1ère séance les mains représentées sont interprétées par les auteurs des dessins comme étant «la main de Frédéric»...

Lors du 3e cercle de lecture, grand travail d'identification, d'individualisation des mains: chacune reçoit une qualification: main blanche de gant, main très lourde, main d'un noir, main verte, main de robot, un grand gant... Cela permet sans doute aux enfants de retrouver aisément, et avec plaisir, ces diverses mains dans l'image finale de l'exposition.

Lors du 5e cercle, les enfants signalent encore les mains, mais sans y insister... Deux d'entre eux évoquent, dès la première image, l'image finale où on les verra rassemblées.

Dernière petite remarque: lors de chaque séance, les enfants aiment mimer entre eux les diverses positions des mains. Ça les amuse beaucoup.

4. Les manies

Un nombre important de personnages marginaux attirent l'attention des enfants dès le premier cercle, et cela en proportion directe de la bizarrerie de leur comportement. Ce repérage aide sans doute la perception de certaines récurrences (la glace du policier, la dame cachée derrière l'arbre), mais la récurrrence elle-même peut attirer l'attention sur un personnage jusque là négligé (la dame à la laisse). Ce repérage s'enrichira au fil des cercles sans que jamais les enfants s'interrogent sur le pourquoi de l'attitude de tous ces personnages, bien qu'ils aient parfaitement conscience de l'incongruité de leurs comportements: «*Ils sont drôles; c'est des images rigolottes que tu nous as montrées*», dit une enfant lors de la conclusion de la première séance.

5. L'enlisement dans la profondeur de champ et l'inflation du décor

Nous n'avons relevé qu'une seule réaction à cette particularité lors des cercles de lecture: «*Mais pourquoi on a dessiné tous ces gens? Ah oui, c'est parce qu'il y avait beaucoup de gens dans la rue...*»

Mais le fait que les enfants ne verbalisent pas le problème, ou qu'ils le «rationalisent», ne veut pas dire pour autant qu'ils ne le vivent pas. On peut s'en rendre compte si on examine attentivement l'évolution de leurs dessins de la 1ère à la 5e séance. À problème spatial, élaboration de réponses spatiales...

Analyse des dessins

La ***maison*** est le thème dominant des dessins de la 1ère séance (7 dessins sur 11). Dans leurs commentaires, les enfants font référence au fait que la maman envoie les enfants jouer dehors. C'est un événement qui les a manifestement interloqués. Deux enfants modifient même l'histoire en affirmant 1'un, qu'ils ne sont pas sortis, l'autre, une fille, que seul le garçon est sorti.

Tableau 2. - CHOIX DES SUJETS DANS LES DESSINS

Cercle	Maison	Nounours seuls	Enfants avec nounours	Enfants sans nounours	Mains	Personnages marginaux
n°1	7	2			2	
n°3	1	5	3			2
n°5		1	3	3		2

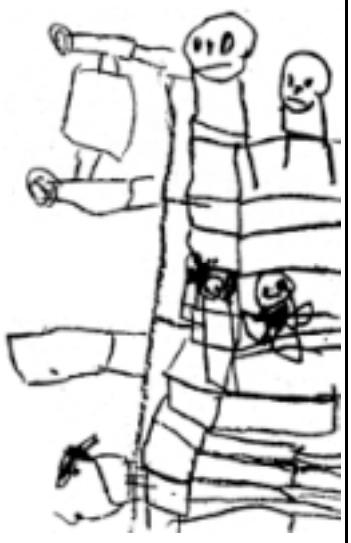
Lors de la 3e séance, les ***nounours*** ont la cote (8 dessins sur 11). Ils sont souvent représentés seuls (5 fois). Dans ce cas, les commentaires indiquent que c'est la scène finale qui est évoquée. Trois enfants insistent fort sur le fait qu'ils sont dedans et qu'ils regardent dehors bien qu'un seul enfant ait représenté l'exposition.

Lors de la 5e séance, c'est ***la représentation des enfants*** qui prime : 8 dessins. Six les représentent ***à l'extérieur*** (présence de soleils qui signalent clairement - en deça de tout symbolisme - que la scène se passe dehors.) Deux les représentent lors du retour, dans la cage d'escaliers, mais ***dans un décor complexe***, avec rabattements.

À notre avis, les dessins indiquent assez nettement chez les enfants une évolution dans l'appréhension de l'espace visuel du livre : l'espace clos sur lui-même fait peu à peu place à un espace ouvert, au niveau des représentations comme au niveau formel.

Cette opposition clos/ouvert, dedans/dehors constitue une opposition charnière dans le livre, à laquelle notre analyse structurale n'a pas accordé la place qu'elle mérite. Si l'on prend au sérieux les premières réactions des enfants, on se rend compte que le livre diffuse tout d'abord chez eux une réelle angoisse : ils se sentent littéralement perdus dans ce monde foisonnant où, comme Ariane et Frédéric, on vient de les jeter. De là leur repli frileux sur la « maison » protectrice (cf. le premier dessin de Benoit fig. 5.1). Au fil des cercles de lecture, nos jeunes lecteurs vont apprendre peu à peu à maitriserîtcet espace. La conquête se fait généralement sous le signe des nounours et de l'image finale. On se reportera au second dessin de Benoît (fig. 5.2.), où l'on voit que la clôture protectrice du balcon est nettement soulignée, tout en autorisant cependant un regard vers le monde extérieur. Ce n'est qu'après 5 séances que nos jeunes lecteurs se permettront de prendre comme sujet de leurs dessins l'espace foisonnant lui-même (fig. 5.3.).

Fig. 5 - Dessins de Benoît

Séance 1	Séance 3	Séance 5
		
5.1. *Frédéric et Ariane sont restés à la maison ; la maman n'a pas voulu qu'ils sortent.*	5.2. *Les deux nounours. « Bien sûr, que je sais voler comme une mouche ! » - Ça, c'est les mains.*	5.3. *Frédéric et Ariane avec leurs nounours. « J'ignorais que tu savais chanter », déclare Nounours Bleu.*

Conclusion

S'interrogeant sur les albums dont les images se « désaccordent » du texte, I. Jan (1977) tend à leur dénier tout intérêt pédagogique sous prétexte qu'ils ne sont d'aucune utilité dans l'initiation à la lecture :

> « *Libérons-nous tout de suite de l'album pour petits « artistique », celui dont nous avons dit que textes et images ne se font pas confiance les uns aux autres. […] Notre propos, ici, est de voir de quelle façon tel ou tel type de livre peut être appréhendé par la plus grande masse des enfants, et de quelle façon il va les sensibiliser à la lecture.* » *(p.165)*

Cette façon de voir ne nous paraît plus vraiment tenable. D'abord parce que l'album de fiction a su conquérir son indépendance vis-à-vis de ses origines strictement pédagogiques, au point qu'il ne suffit plus de se demander quels sont les albums qui nous donnent les moyens d'initier les enfants à la lecture : désormais, il faut aussi se poser la question des moyens qui vont nous permettre d'initier les enfants à la lecture… de certains albums. Le livre de McKee, en effet, n'est pas le seul dans son genre : pensons notamment à des livres tels que l'*Histoire à quatre voix* de Anthony Browne (1998) ou encore à certains livres de Claude Ponti.

Par ailleurs, initier les enfants à la lecture ne consiste pas tant à enseigner aux enfants une série de codes tout faits qu'à leur apprendre à explorer des œuvres sans autres repères que ceux qu'elles veulent bien nous livrer : opération de décryptage, non de décodage. Qu'un tel travail puisse être entrepris dès la maternelle, c'est ce que nos observations semblent confirmer. Elles montrent en tout cas que le jeune enfant est apte à mener l'exploration prolongée d'une œuvre dont la structure narrative, tant sur le plan du récit que sur celui de la figuration, lui est inhabituelle. Mais ceci suppose l'adoption d'une pédagogie où

1°) sont aménagés des temps faits pour la « rumination », pour un travail d'interprétation « à l'aventure ». Ce sont en effet les enfants qui viennent ici avec *leurs propres* questions : notre interprétation, par exemple, n'avait pas « prévu » la manière dont ils allaient appréhender la structure figurative du récit. Et ce sont les enfants qui sont conviés à élaborer leurs propres réponses.

2°) Si l'interprétation est bien un processus que seuls les enfants peuvent diriger, on notera qu'il est toutefois grandement facilité par la possibilité qu'ils ont de discuter entre eux et d'échanger leurs points de vue. Nos cercles de lecture tirent ici l'essentiel de leur vertu des conflits socio-cognitifs et socio-affectifs qui ne manquent pas de se produire au cours du travail d'interprétation d'une œuvre aussi énigmatique.

Bibliographie

Livres pour enfants

Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix.* Kaléidoscope.

McKee, D. (1974). *Le magicien et la sorcière*. Paris : Flammarion.

McKee, D. (1982). *Les deux Amiraux.* Paris : Gallimard.

McKee, D. (1983). *Je le déteste, mon nounours* Paris : Le Seuil.

Perrot, J. & Fau, F. (1850). *Trente histoires en images sans paroles à raconter par les petits enfants.* Paris.

Töppfer, R. (1845/1996). *Docteur Festus et Histoire de Monsieur Cryptogamme*. Paris : Seuil Jeunesse.

Références

Bettelheim, B. (1976).*Psychanalyse des contes de fées.* Paris : Laffont.

Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. De Boeck-Duculot.

Durand, M. & Berttrand, G. (1975). *L'image dans le livre pour enfants.* École des Loisirs.

Jan, I. (1977). Le texte dans le livre pour enfants. In L. Lentin, *Du parler au lire.* pp. 153-180, ESF.

Pinguilly, Y. (1984). Critique de « Je le déteste mon nounours ». *Trousse-livres, 47,* 31

Terwagne S., Vanhulle S., Lafontaine A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck-Duculot.