

ESCENOGRAFÍA DEL ÁLBUM ICONOTEXTUAL Y ESCENOGRAFÍA DE SU LECTURA EN CLASE. ALGUNAS REFERENCIAS QUE SE REVELAN PROBLEMÁTICAS

Catherine TAUVERON

CELLAM, Université Rennes 2

ctauveron@orange.fr

Resumen

Nuestro corpus está compuesto por un programa de formación en lectura literaria del álbum y la preparación de secuencias de clase por parte de estudiantes, futuros maestros de escuela primaria. Se han conservado dos referencias principales, que guían la elección y el análisis de los álbumes, así como las preparaciones de los estudiantes: se trata de la categorización de S. Van der Linden, que distingue las relaciones de redundancia, colaboración, disyunción entre textos e imágenes, y de la oposición planteada por Isabelle Nières-Chevrel entre el narrador verbal y el narrador visual. Mostramos cómo estas dos referencias manifiestan su impertinencia para analizar y hacer una lectura eficaz en clase de tres álbumes reunidos porque parecen tener un punto en común («contradicción entre narrador en palabras y narrador en imágenes»). Se trata de ¡ *Mi gato, más tonto del mundo, Balthazar!* y el *África de Zigomar*. Si de hecho en estos tres álbumes hay un hiato entre el texto y las imágenes, las relaciones texto / imagen son cada una de diferente naturaleza y estado, los problemas de comprensión, que surgirán para los estudiantes, son en cada caso singulares no relacionados con la supuesta narración doble. Proponemos un análisis alternativo de estos álbumes y una escenografía didáctica única para que los problemas de comprensión detectados puedan resolverse.

Palabras clave: álbumes (*Mi gato, más estúpido del mundo - Balthazar!*, *África de Zigomar*), relaciones texto / imágenes, relación con la verdad, problemas de comprensión, escenografía didáctica.

SCENOGRAPHIE DE L'ALBUM ICONOTEXTUEL ET SCENOGRAPHIE DE SA LECTURE EN CLASSE DE QUELQUES RÉFÉRENCES QUI SE REVELENT PROBLÉMATIQUES

Résumé

Notre corpus est composé d'un programme de formation à la lecture littéraire à partir de l'album et de préparations de séquences de classe par les étudiants, futurs enseignants de primaire. Deux références majeures ont été retenues, qui guident le choix et l'analyse des albums aussi bien que les préparations des étudiants : il s'agit de la catégorisation de S. Van der Linden, qui distingue rapports de redondance, collaboration, disjonction entre texte et images, et de l'opposition posée par Isabelle Nières-Chevrel entre le narrateur verbal et le narrateur visuel. Nous montrons comment ces deux références se révèlent impertinentes pour analyser et faire lire efficacement en classe trois albums rassemblés parce qu'ils semblent posséder un point commun (« contradiction entre narrateur en mots et narrateur en images »). Il s'agit de *Mon chat le plus bête du monde*, de *Balthazar !* et de *L'Afrique de Zigomar*. S'il y a bien dans ces trois albums un hiatus entre texte et images, les rapports texte/images sont dans chacun de nature et de statut différents, les problèmes de compréhension, qui vont se poser aux élèves, sont dans chaque cas singuliers et non liés à la double narration supposée. Nous proposons une analyse alternative de ces albums et une scénographie didactique singulière pour que se résolvent les problèmes de compréhension détectés.

Mots-clés : albums (*Mon chat le plus bête du monde - Balthazar ! L'Afrique de Zigomar*), relations texte/images, rapport à la vérité, problèmes de compréhension, scénographie didactique.

SCENOGRAPHY OF THREE PICTURE BOOKS AND SCENOGRAPHY OF THEIR READING IN CLASS - SOME REFERENCES THAT TURN OUT TO BE PROBLEMATIC

Summary

Our corpus is composed of a training program aiming for literary reading through picture books

Catherine Tauveron

and course preparations by future primary school teachers. Two major references have been selected, which guide the choice and the analysis of the picture books as well as the students' preparations: it is the categorization of S. Van der Linden, which distinguishes redundancy, collaboration and disjunction links between texts and images, and the opposition posed by Isabelle Nières-Chevrel between the verbal narrator and the visual narrator. We show how these two references prove to be impertinent to analyze and make effective reading in class of three picture books (*Mon chat le plus bête du monde*, *Balthazar!* and *L'Afrique de Zigomar*) gathered because they seem to have a common denominator ("contradiction between narrator in words and narrator in pictures"). If there is a gap between text and images in these three picture books, the text / images links are in each of different nature and status, the problems of comprehension, which will arise for the pupils, are in each case singular and not related to the supposed double narrative. We propose an alternative analysis of these picture books and a singular didactic scenography to solve the comprehension problems detected.

Keywords: picture books (*Mon chat le plus bête du monde*, *Balthazar !*, *L'Afrique de Zigomar*), text/images relations, relation to the truth, problems of comprehension, didactic scenography.

Ce qui suit est inspiré par la lecture d'une thèse dans laquelle l'auteur, formatrice d'enseignants en Belgique¹, soumet courageusement à son propre regard critique (et au nôtre) son programme de formation à la lecture littéraire autour de l'album (qui n'est encouragée en aucune manière par les instructions officielles), la façon dont les étudiants assimilent le contenu de formation et finalement conçoivent des séquences de classe.

Apprendre à lire l'album, genre iconotextuel, est une tâche difficile puisqu'il faut simultanément apprendre à lire du texte et apprendre à lire de l'image, deux compétences qui ne se confondent pas. Mais encore est-ce insuffisant : il faut aussi apprendre à lire le rapport du texte et de l'image. Opération délicate quand texte et images ne sont pas exactement « raccord ». Deux références majeures ont été retenues dans la formation, qui guident le choix et l'analyse des albums : il s'agit de la catégorisation de S. Van der Linden (2003), qui distingue rapports de redondance, collaboration, disjonction entre

¹ Je remercie l'auteur de la thèse, Graziella Deleuze, de m'avoir autorisée à reprendre et approfondir mes remarques faites succinctement lors de la soutenance.

Scenographie de l'album iconotextuel et scenographie de sa lecture en classe.

texte et images, et de l'opposition posée par Isabelle Nières-Chevrel (2003) entre le narrateur verbal et le narrateur visuel. Ces deux références sont connues, et il est tentant, tant il n'y a guère d'autres références en la matière, de les utiliser en formation en toute confiance. La thèse m'a donné l'occasion de prendre conscience qu'elles sont problématiques, pour ne pas dire impertinentes en elles-mêmes. Elles conduisent à généraliser abusivement la présence d'un double narrateur dans l'ensemble des albums quand, en cas de redondance ou de collaboration, un seul narrateur suffit au bonheur de l'analyse (y compris au demeurant quand auteur et illustrateur sont deux personnes différentes). L'on constate de même que la « disjonction » entre texte et images, mot qui ne signale qu'un défaut de serrage entre les boulons, est confondue avec la « contradiction » or la disjonction est un phénomène variable dans ses formes, son intensité et ses effets alors que la « contradiction » est un phénomène un et carré, sans variations. Les deux références se révèlent sources de maladresse ou d'inefficacité dans le questionnement des étudiants en formation, dans leur analyse propre des albums comme dans leurs préparations de séquences de classe. Elles poussent à rassembler des albums sous un trait de surface trompeur, qui se révèle stérile. C'est ainsi que l'on a pu penser un réseau constitué d'une sous-catégorie d'albums dont il est dit que « le narrateur en mots est contredit par le narrateur en images » et dont le problème majeur de compréhension, occultant tous les autres, est identifié comme un problème de narration, fondé sur l'ironie. Soit donc ce réseau étudié en formation et donnant lieu à des préparations de séquences de classe. Il est constitué de *Balthazar !* de Geoffroy de Pennart, *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin et *Mon chat le plus bête du monde*, de Gilles Bachelet. De fait il y a bien dans ces trois albums un problème de liaison entre texte et images mais je voudrais montrer que les rapports texte/images sont dans chacun de nature et de statut différents, que les problèmes de compréhension, qui vont se poser aux élèves, sont dans chaque cas singuliers et non exclusivement liés à la double narration supposée.

1- *Mon chat le plus bête du monde* ou quand l'auteur-illustrateur est atteint d'un grave strabisme divergent

Mon chat le plus bête du monde est un album aporétique redoutable, que j'ai commenté dans un article paru dans *Strenae* (Tauveron, 2011). Un discours est tenu à la première personne par une voix qui se présente comme étant celle de Gilles Bachelet lui-même, auteur et illustrateur désigné en

couverture de l'album. La voix dit qu'elle possède un chat mais sur les images, là où est attendu une représentation du chat, figure un éléphant. Le hiatus est aisément repérable par les jeunes lecteurs, qui vont en conclure que la voix dit des sottises, que Gilles Bachelet, à qui elle appartient, a de réels problèmes de perception et d'interprétation du monde² et ils parviendront peut-être à substituer au titre d'origine un autre titre, en forme de morale : « L'auteur d'album le plus bête du monde ». En aura-t-on fini alors avec l'album ? Rien n'est moins sûr. Demandons-nous qui, au juste, est le fou dans cette histoire. Traditionnellement, dans le cas de contradictions entre texte et images, ce sont les images qui sont détentrices de la vérité. Elles semblent bien mettre au jour l'affabulation ou l'aveuglement de la voix du texte. Mais ne peut-on imaginer ici qu'il en aille autrement, que la voix du texte dise la vérité (le narrateur a bel et bien un chat canonique) et que l'erreur soit logé dans le trait de l'image, autrement dit chez l'illustrateur ? Mais dans un cas comme dans l'autre, se présentent des difficultés résiduelles. Les pièces ne s'emboîtent toujours pas car il n'y a pas une contradiction massive et continue entre texte et images : si nous voyons un éléphant en lieu et place du chat décrit, l'éléphant se comporte bel et bien comme un chat dans sa gestuelle, ses occupations programmées (toilette, dévoration de croquettes, défécation), ses petits bonheurs (sieste sur le canapé ou sur les feuilles du bureau), autrement dit la confusion chat/éléphant devient possible et est à mettre au compte de l'illustrateur. Pour autant, l'éléphant de l'image vit aussi sa vraie vie d'éléphant impossible à confondre avec celle du chat (on le voit effrayé par les souris alors qu'on sait l'attrait qu'elles exercent sur les chats ; on le voit même tenter d'étrangler un chat précisément quand le texte dit qu'il adore les animaux, ce qui implique que chat et éléphant soient distincts et distingués) et alors l'erreur est à mettre au compte du narrateur. Il s'en suit qu'aucune des hypothèses ne tient la route. Allons plus loin : Gilles Bachelet se présente dans cette fiction comme auteur-illustrateur, ce qui signifie que texte et images ont la même et unique source. Doit-on alors imaginer que Gilles Bachelet est atteint d'un dédoublement de personnalité, que le lucide en lui dénonce l'aveugle en lui, sans qu'on sache véritablement qui est le lucide et qui est l'aveugle ? L'album pourrait justifier qu'on convoque le narrateur en mots et le narrateur en images... à condition toutefois de voir que le premier et le second ne font en réalité qu'une seule et même personne affectée d'un dédoublement maladif de la personnalité, si l'on préfère d'un strabisme divergent et d'un double aveuglement irréductible, phénomène qui réclame une finesse d'analyse et d'interprétation, hors de

2 On dit bien de quelqu'un qui a reçu un coup sur la tête qu'il « voit des éléphants roses »...

portée de la classe d'âge visée par les deux autres albums cités, qui s'adressent à des enfants de 1^{ère} ou 2^{ème} année de primaire.

2- *Balthazar* : un petit narrateur naïf qui mésinterprète les données factuelles

L'opposition narrateur en mots et narrateur en images, tout comme leur contradiction, n'ont pas plus de pertinence pour rendre compte de ce qui se passe dans *Balthazar !* de Geoffroy de Pennart. Certes, nous avons bien un narrateur en mots qui s'exprime à la première personne, en l'occurrence un petit biquet qui nous raconte sa joyeuse partie de culbute dans la forêt en compagnie de trois loups présentés comme ses amis, et qui se dit fort désolé lorsqu'un taureau et sa maman surgissent pour mettre fin au jeu, pourtant si « chouette ». Et certes nous avons bien des images mais ces images ne « racontent » pas, au sens propre, elles ne sont pas la traduction personnelle des événements par un autre narrateur, elles ne narrent rien, elles *montrent* simplement des faits, une réalité qui, comme toute réalité, ne livre pas directement son sens et doit être interprétée pour être narrée, ce qui implique de sélectionner et donc d'oublier, d'associer, d'articuler et d'orienter les faits dans une mise en intrigue. Et interprétée par qui ? Le lecteur évidemment. Comme le dit Vincent Jouve (1992, p. 39) : « Le lecteur a une part active dans la création des personnages : il est absent du monde représenté, mais présent dans le texte – et même fortement présent – en tant que conscience percevante. Il joue, pour les figures romanesques, le rôle de témoin et d'adjuvant. ». Le texte du biquet est une interprétation (une mise en intrigue) de la réalité, une interprétation d'enfant naïf qui n'est pas contredite frontalement par ce qu'on en voit : Biquet dit que les loups lui sourient et se sourient entre eux, et l'on peut légitimement constater dans l'image qu'ils sourient et se sourient. Cependant, rien n'empêche, bien au contraire, le lecteur avisé de se donner une autre interprétation des faits, tant la réalité imagée présentée, comme toute réalité, peut se révéler ambiguë. Une discrète « tension », qui n'a rien d'une contradiction, entre ce que rapporte le biquet et ce que nous voyons, peut autoriser en effet une autre lecture des événements : le biquet, naïf, ne voit pas la corde tendue par le loup entre deux arbres pour le faire tomber du vélomoteur maternel, il ne se rend pas compte qu'il est l'objet du désir de trois loups rivaux, il mésinterprète les signaux qu'ils envoient (œil brillant, bave coulant de leur gueule), il ne saisit à aucun moment les mobiles réels des différents acteurs en présence, le mobile, classique, des loups comme celui du taureau salvateur qu'il prend pour un fâcheux empêcheur de jouer en rond : « *C'est super chouette ! Mais soudain, j'atterris*

Catherine Tauveron

dans les bras d'un très gros monsieur. Et là c'est plus drôle du tout. Il pousse un énorme cri et il fait peur à Igor, Boris et leur copain... qui s'enfuient. Moi aussi j'ai très peur. Le gros monsieur est très méchant ». En bref, le biquet est victime d'un aveuglement, défini par Pierre Bayard (2019, pp. 99 et suivantes) par le fait de « ne pas voir quelque chose qui se trouve là ou de percevoir quelque chose d'inexistant ». Il commet des erreurs de perception, est affecté d'une « cécité d'inattention »³ - un « biais qui falsifie [sa] relation au monde » (Bayard, 2019, p. 116) et singulièrement aux personnages qui l'entourent dont il fait des créatures entièrement « fictionnelles ». Comme le dit son papa à la fin : « il faudra que je t'explique des trucs... », en d'autres termes « il me faudra entreprendre un dessillement ». Pour nous résumer, il n'existe aucun narrateur en images disposant de la version objective des faits, les images sont en attente d'interprétation, le petit héros livre son point de vue (une vision monofocale avec illusion d'optique qui génère une « fiction » de vie) mais c'est au *lecteur*, et à lui seul, de lui en opposer un autre. Pour ce faire, ce lecteur doit d'abord posséder une culture (en l'occurrence une connaissance du programme narratif des loups dans les contes et plus singulièrement de l'histoire grimmiennne des sept chevreaux), culture à construire préalablement et qui, à son tour, va le conduire à lire dans le sourire des loups non un sourire engageant mais un sourire carnassier et ainsi à reconfigurer complètement l'histoire vécue par le biquet. A cette culture-là, il convient d'en ajouter une autre, celle qu'un adulte peut avoir des enfants et de leur représentation naïve du monde. Pour nous résumer rapidement, l'album livre un *point de vue d'enfant* (seule notion pertinente en contexte) sur une réalité vécue et en sollicite un autre : celui d'un adulte avisé.

Dans sa préparation sur *Balthazar !*, un étudiant note que « les enfants doivent se dégager de la naïveté du narrateur et percer les réelles intentions du loup à l'égard de Balthazar » mais ne se donne aucun moyen d'y parvenir. Dans sa scénographie minimale, les images qu'il va opposer au texte sont à ses yeux censées parler d'elles-mêmes et l'ironie se percevoir naturellement quand on sait quelle difficulté de décodage elle pose⁴. Voici son questionnement prévu, parfaitement inopérant : « Je pense que Balthazar est un ...qui ... » ; « Que penses-tu des rencontres de Balthazar ? » « Comment te sentirais-tu à la place de Balthazar ? ». Il s'agit d'un questionnement d'approche qui suppose le

3 Par quoi « une partie de la réalité nous échappe dès lors que notre attention est focalisée sur un point au détriment des autres » (Bayard, 2019, p. 111).

4 Sur les difficultés de décodage de l'ironie, même chez les élèves du secondaire, voir Annie Rouxel, (1996), *Enseigner la lecture littéraire*, (pp. 131-178)

Scenographie de l'album iconotextuel et scenographie de sa lecture en classe.

problème résolu. L'insistance mise sur la double narration vue comme contradictoire, alors qu'elle n'est ni double ni contradictoire, empêche les étudiants dans leur ensemble de percevoir que pour un élève de 1^{ère} ou 2^{ème} primaire l'histoire vue par Balthazar sera la seule histoire reçue et crue, images ou pas images. Et ce pour deux raisons liées : 1) le tout jeune biquet parlant à la première personne est de ce fait livré « proximisé », dirait Vincent Jouve (1992, p.178 *sq*), ce qui provoque immédiatement une effet de sympathie et d'identification chez le jeune lecteur, qui ne peut que le croire ; 2) pour que ce jeune lecteur soit en mesure de mettre en doute les propos du biquet et de proposer, à partir de ses propos et des images, une version alternative « distanciée » des événements, il faudrait qu'il détecte une naïveté d'enfant et donc qu'il prenne ses distances avec sa propre naïveté d'enfant, ce qui n'a rien d'évident⁵. L'album scénarise un conflit d'interprétation du monde. Pour le faire comprendre, il faudrait conduire les élèves à percevoir (notamment à partir de l'étude des propos conclusifs du papa : « *il faudra que je t'explique des trucs* ») qu'on a là possiblement un *double point de vue sur les faits*, dont il conviendrait de faire identifier la source (enfant *vs* adulte) et les logiques propres. Olson (1998, pp. 278-284) remarque que, bien au-delà de l'âge de sept ans, perdure chez les enfants la difficulté à distinguer ce qu'ils croient vrai ou faux en tant que lecteur de ce que croit vrai ou faux le personnage et pourquoi. Il souligne leur difficulté à comprendre le caractère subjectif d'un état mental de personnage (en l'occurrence la fausse croyance), c'est-à-dire la manière dont cet état mental est vécu par le personnage qui l'éprouve. Il va de soi que saisir l'ironie présente la même difficulté. Dans le cas présent, la première étape d'une lecture avisée consisterait à conduire les petits lecteurs à percevoir que le petit biquet ne voit pas la vérité. Mais ce ne serait pas suffisant. Encore faudrait-il qu'ils accèdent à ce que Olson appelle une « métareprésentation de second ordre » : ne pas seulement comprendre que le personnage croit vrai ce qui est faux mais comprendre « ce que celui qui parle [l'auteur] veut dire », « ce qu'il veut que son lecteur pense », en d'autres termes « son intention communicative ». L'album, dans un jeu de miroir, a pour fonction d'inviter le petit lecteur à objectiver sa propre nature et son propre comportement de « petit », donc à se distancier de lui-même : il met en scène la naïveté des petits, pour faire sourire de leur progéniture les grands, mais surtout pour faire sourire d'eux-mêmes les petits et leur apprendre à « penser ce qu'ils pensent », selon la formule de

5 Pour un développement de l'analyse de l'album et des réactions qu'il provoque chez de petits lecteurs, voir Tauveron (2008). Ajoutons avec Nancy Huston (*L'espèce fabulatrice*, Actes Sud, 2008, p.22) que : « La vérité la plus surprenante est qu'il est plus facile de se mettre à la place d'autrui qu'à la sienne ».

Bruner (1996, p.69)⁶, c'est-à-dire à prendre conscience des limites de leur rapport au monde.

L'attention des étudiants en formation est centrée sur l'album proprement dit, en d'autres termes, sur ce qu'ils croient superficiellement qu'il est, sur ce qu'ils perçoivent superficiellement de son mode de fonctionnement. Ce faisant, le jeune lecteur, qu'ils vont avoir devant eux dans la classe, reste un *impensé*. Sa réception effective n'est pas anticipée dans la préparation même (Comment les élèves vont-ils comprendre, ce mot, cette répartie, ce comportement-là ? Quelles erreurs de lecture peuvent-ils commettre et pourquoi ? Comment vais-je faire pour les aider à mieux comprendre ou à comprendre autrement, à voir ce qu'ils ne verront pas spontanément ? etc.). En bref, le lecteur plus ou moins avisé qu'est le futur enseignant a le plus grand mal à se distancier de sa propre lecture et traite donc comme des évidences ce qui n'en relève pas. Il faudrait bien cependant, avant toute approche d'un album, penser la *scénographie* de sa lecture (ce que je n'ai pas vu dans les préparations des étudiants): compte tenu des difficultés ou erreurs qu'on a anticipées, de ce qu'on veut faire découvrir, des questions qu'on veut déclencher chez les élèves, que donner à voir en premier ? le texte ou les images ? ou faut-il les montrer ensemble ? voire, ne sélectionner d'abord qu'une seule image ou un seul morceau de texte ? Il n'y a de bonne réponse que pensée en fonction de la spécificité de l'album et des objectifs. Dans le cas présent, je propose la scénographie suivante :

- Lire sans commentaires le texte avec ses images.

- Puis faire relire le texte, seul, tapé d'un seul tenant. Le texte seul, que nous ne pouvons reproduire entièrement ici, va révéler, à qui sait bien lire, une particularité, qui passe inaperçue si l'on a les images sous les yeux. Devrait ainsi apparaître qu'à aucun moment le biquet n'identifie les trois loups menaçants comme des loups, il les désigne continuellement comme des « Messieurs » ou par leurs prénoms (Igor, Boris), ce qui signifie qu'il n'a aucune conscience de leur nature :

Je m'appelle Balthazar. Aujourd'hui, maman m'emmène au marché sur sa motocyclette. C'est très amusant, ça secoue beaucoup. Tout à coup je suis projeté dans les airs. C'est chouette mais quand même je suis un peu inquiet pour l'atterrissage. Pas de bobo, je suis rattrapé par un monsieur très adroit. Il me met sur son dos et il s'élançe très très vite. Ça secoue encore plus que la moto de maman. C'est super ! Au bout d'un moment, le monsieur s'arrête. Il est très gentil. Il me demande mon nom et il dit que Balthazar c'est très joli. Lui, il s'appelle Igor. Il dit aussi que je suis un joli petit biquet, et

6 « L'approche culturelle met l'accent sur le fait que l'enfant n'en vient que progressivement à apprécier qu'il n'agit pas directement *sur* le monde, mais plutôt qu'il agit sur ce qu'il *croit* être le monde. Cette rupture essentielle entre le réalisme naïf et la compréhension du rôle des croyances [...] n'est probablement jamais achevée. Avec cette rupture les enfants peuvent prendre plus de responsabilités dans leur propre apprentissage et dans leurs propres pensées. Ils peuvent commencer à 'penser ce qu'ils pensent' ».

Scenographie de l'album iconotextuel et scenographie de sa lecture en classe.

il a les yeux qui brillent en disant ça. Et puis un autre monsieur arrive. Il me regarde et lui aussi a les yeux qui brillent.

Et le lecteur, s'il n'avait pas vu au préalable les images, à l'entendre, n'aurait lui aussi aucune conscience du péril environnant.

- L'on pourrait alors demander *par écrit* à chacun des élèves de reformuler en quelques phrases l'histoire racontée par le biquet, afin de voir le degré d'adhésion spontanée de chacun aux propos tenus et si certains sont suffisamment perspicaces pour avoir détecté quelques dissonances (par exemple, le fait que les parents fraternisent avec le « méchant Monsieur » taureau).

- Les questions suivantes peuvent alors être posées: « Vous avez lu le texte et vu les images de l'album, ne trouvez-vous pas quelque chose de curieux dans ce que raconte le biquet ? » et si rien ne vient, « Il manque une information très importante dans ce qu'il dit, voyez-vous laquelle ? ». La discussion peut alors s'engager autour de cette autre question : « pourquoi ne dit-il pas qu'il s'agit de loups ? » qui devrait permettre de conclure que le biquet ne comprend rien à ce qui se passe.

- Il conviendrait pour finir de pointer la remarque du papa (« *Il faudra que je t'explique des trucs* ») et de poser à tous la question (avec réponses si possible par écrit, à confronter) : « Pourquoi le papa du petit biquet doit-il lui expliquer des trucs à votre avis ? Et qu'est-ce qu'il peut bien lui expliquer ? ». Le retour sur les images, finement observées, devrait permettre d'étudier les mésinterprétations de la réalité opérées par le biquet et leurs raisons : 1) il interprète mal à cause de l'ambiguïté des faits mêmes (les lister) ; 2) il interprète mal à cause de sa jeunesse. On pourrait pour conclure introduire les mots « naïf » et « naïveté » qui vont servir à catégoriser la conduite du biquet et ultérieurement celle d'autres personnages.

Et c'est ainsi que le petit Clément (2^{ème} année de primaire) que j'ai observé dans une classe parvient à percer finement le jeu de l'album :

Le biquet il pense que les loups sont gentils mais en fait le biquet il se trompe. Les loups sourient pour dire que le plan marche. Ils se bagarrent pour avoir le petit. Et le petit ce qu'il dit c'est faux. Le petit il ne sait pas qui c'est le taureau. Le taureau fonce, c'est pour qu'ils partent. Le taureau, il sait que les loups aiment la chair fraîche... le taureau il veut sauver le petit. Le petit, lui, il sait pas ce qui se passe parce qu'il est petit et le papa il va lui dire : «Ceux qui t'ont attrapé, c'était des loups ».

Clément se montre capable de prendre du recul par rapport au dit du personnage, ce à quoi l'invitent les images. Ce recul lui offre alors la possibilité d'adopter la multiplicité des points de vue qui se croisent

ici et de les relativiser (Bayard, op. cité, parle de « perception multifocale de la réalité ») : Biquet se trompe sur les motivations des loups, Biquet se trompe sur les intentions du taureau, le taureau est lucide sur les intentions des loups, les loups exploitent la crédulité du biquet, le père rétablira la vérité. Lorsque Clément remarque que « le petit ce qu'il dit c'est faux », il ne veut pas signifier que Biquet dit des mensonges, manière naturelle pour un enfant de 7 ans de surmonter un conflit avec la vérité rencontré dans un livre et singulièrement dans la bouche d'un personnage. Il veut clairement dire que la jeunesse du biquet est la cause naturelle de sa naïveté et qu'il croit vrai ce qu'il dit en toute bonne foi.

3- L'Afrique de Zigomar : un personnage, merle vantard, qui nie les données factuelles

Le cas de *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin, mis pourtant dans la même catégorie, est bien différent. Là encore mais pour des raisons différentes, il n'y a pas, dans cet album, contradiction entre le narrateur en mots et le narrateur en images. Il n'y a dans l'album qu'un seul et unique narrateur s'exprimant à la fois en images et en mots à la *troisième* personne. Images et mots disent peu ou prou la même chose qui devra faire en classe l'objet d'un consensus : Zigomar le merle et ses amis, Pipioli et la grenouille, ne sont pas allés en Afrique mais au Pôle Nord... même si Zigomar prétend le contraire, et même si certains élèves vont lui emboîter spontanément et durablement le pas, ce dont il faut évidemment tenir compte. En disant qu'il y a contradiction entre le narrateur en mots et le narrateur en images, on confond tout simplement le narrateur avec le *personnage*. C'est le *personnage* de Zigomar qui se trompe sur la réalité de ce qu'il voit, accompagné en cela par ses amis naïfs mais néanmoins un peu dubitatifs. Avec ses images, le narrateur montre la réalité (indiscutable) du voyage (avec départ raté en sens inverse du sens attendu) et avec ses mots, le même narrateur souligne, en semant des indices nombreux qui sont autant de signaux, l'erreur des personnages et ses raisons. En somme l'image dit : « voilà la réalité » et le texte conçu par la même source dit « voilà pourquoi et comment la réalité a été transformée par les personnages ». Il me semble qu'il serait opportun, dans la scénographie, de faire porter d'abord l'attention des étudiants en formation et des élèves sur le *texte* qui, si d'aventure on le présentait tout de suite accompagné de ses images, ne serait pas étudié pour lui-même, alors qu'il recèle de nombreux éléments dignes d'intérêt. Bien souvent en classe l'image accapare toute l'attention. Une étudiante, présentée dans la thèse, s'en tient à faire faire aux élèves, à l'aide de photographies, une comparaison systématique entre l'animal supposé vu

Scenographie de l'album iconotextuel et scenographie de sa lecture en classe.

par Zigomar et la réalité de cet animal dans l'image, ce qui donne : (image du morse dans l'album) « S'agit-il d'un éléphant comme le dit Zigomar? », (image d'un éléphant), « Qu'est-ce que c'est alors ? Pourquoi pensent-ils qu'il s'agit d'un éléphant ?, (image d'un pingouin dans l'album) « S'agit-il d'un singe comme le dit Zigomar ? Qu'est-ce que c'est alors », et ainsi de suite jusqu'à la fin du voyage. Est alors posée la question suivante « Où sont-ils allés ? ». Les images d'animaux sont, pour finir, classées en deux catégories : « je vois », « ils disent ». Et l'on pense ainsi avoir ouvert toutes les clés de l'album. En somme, les animaux se sont trompés mais l'on ignore les causes de leur erreur, parce qu'on n'a pas lu le texte ou pas cru nécessaire de le faire.

Avant de lire le texte ou tout en le lisant, il faudrait mobiliser ou créer des compétences encyclopédiques extérieures au texte qui devraient réorienter la vision des faits (sur le merle, oiseau sédentaire qui n'a donc pas le sens de l'orientation et l'expérience des voyages ; sur la faune du Pôle Nord et celle d'Afrique ; sur la manière de s'orienter par rapport au soleil, que semble ignorer Zigomar : « Dis, Zigomar, connais-tu le chemin ? s'inquiète Pipioli. « Ne t'en fais pas, Zigomar s'est renseigné », le rassure le merle. « C'est simple : pour savoir où est le sud, tu regardes où se lève le soleil, tu vas tout droit et au premier éléphant c'est l'Afrique. »). Et, dans le texte privé de ses images, il s'agirait de faire relever tout ce qui devrait mettre la puce à l'oreille (dit explicite, sous-entendus, indices à décoder) :

- le merle est explicitement traité de « vantard » par le narrateur,
- il parle de lui comme Delon à la troisième personne (« Ecoute petit : où une hirondelle va, Zigomar peut aller ! »),
- il ne supporte pas la contradiction et s'irrite quand on met en doute sa parole (« Continuez à mettre ma parole en doute et vous rentrez à pied ! Parole de Zigomar ! »),
- il « s'obstine », il « s'insurge », dit le narrateur qui souligne en cela sa bêtise butée,
- ses amis semi-naïfs ne cessent d'exprimer leurs doutes (questionnement sur la capacité du merle à les conduire, sur les oies qui partent en sens inverse, étonnement réitéré devant les animaux rencontrés sur place : « je voyais pas ça comme ça », « avoue quand même qu'elle est bizarre ton Afrique ») et livrent une commentaire évaluatif final bien curieux sur les errements climatiques du lieu visité (« Alors c'était bien l'Afrique ? », demande la maman de Pipioli, « Oui, formidable ! Mais il faisait tellement froid qu'on se serait crus au Pôle Nord », répond-il).

Catherine Tauveron

Mais dans le texte, l'indice le plus net fourni par le narrateur unique est contenu dans le titre « L'Afrique de Zigomar », dont le « de », pointé par Florence Gaiotti dans son analyse de l'album (Gaiotti, 2009, pp. 180-184), ne dévoilera tout son sel qu'une fois l'album longuement étudié et méritera alors un long commentaire. Une fois achevé le relevé des indices dans le texte, le doute sur la réalité du voyage en Afrique devrait être semé (ou ancré) chez les petits élèves. Il est alors temps de montrer les images qui vont confirmer l'intuition construite par le texte. Il s'agit d'un choix concerté, une fois encore : je peux très bien imaginer une procédure inverse pour un autre album qui s'y prêterait.

Ce premier mouvement achevé, la séquence de classe devrait porter sur l'*analyse des états mentaux* des personnages, point absent des préoccupations didactiques des étudiants et pourtant l'un des problèmes majeurs de compréhension chez les petits lecteurs : Pourquoi les personnages se trompent-ils ? Se trompent-ils tous de la même manière ? N'y a-t-il pas contradictions ou discordances d'opinions, à interpréter, non entre les narrateurs comme supposé, mais entre les personnages, voire au sein même du discours tenu par Pipioli, acteur et témoin de l'aventure ratée, lorsqu'il s'adresse au retour à sa mère ? Un discours qui révèle « une tension entre des croyances ou représentations contradictoires » que Bayard (2019, p. 121) nomme « dissonance cognitive ». On pourrait, après l'expérience de *Balthazar*, convoquer le concept nouvellement construit de « naïveté » et parvenir ainsi à qualifier Pipioli, par comparaison, de semi-naïf. Pour ce qui concerne Zigomar plus spécifiquement, la démarche didactique devrait impliquer qu'on se demande en classe à son sujet ce qu'est un « vantard » (mot dont le sens n'a rien d'évident pour de jeunes lecteurs), qu'on mette au jour les motivations de sa stratégie de vantard auto-complaisant. Et surtout qu'on se demande si, à un moment ou à un autre, le personnage a conscience de s'être trompé tout en refusant de le reconnaître pour ne pas ternir à ses yeux ou aux yeux des autres son image (première interprétation possible) ou si sa sottise et sa suffisance le rendent aveugle jusqu'au bout (deuxième interprétation possible) ? On pourrait par exemple confier à chaque élève la tâche de se placer dans la tête du personnage à la dernière étape du voyage et de dire par écrit les pensées qui sont les siennes. On recueillera ainsi des interprétations qui peuvent être mises en débat, mais aussi des mésinterprétations. Par exemple, dans une classe de première année de primaire, que j'ai observée, l'enseignante, dans une autre procédure, pose la question suivante : « Pourquoi à ton avis Zigomar s'obstine-t-il ? » et demande une réponse écrite. Un petit élève écrit : « Il se trompe pour embêter Pipioli et la grenouille, pour leur faire une blague », ce qui ne peut être reçu et devra être réfuté

Scenographie de l'album iconotextuel et scenographie de sa lecture en classe.

par référence au texte. En revanche, cette autre réponse : « Il s'est rendu compte qu'il s'est trompé de direction, il s'est trompé au décollage. Mais il est vexé de pas le dire, il ne veut pas le dire qu'ils étaient au pôle Nord », a le mérite d'exposer l'une des hypothèses plausibles.

Au bout du compte, le fondement du réseau qui rassemble *Balthazar* et *Zigomar* n'est pas une contradiction entre narrateur verbal et narrateur iconique mais la question de l'aveuglement et du rapport à la vérité, posée au travers de personnages vantards, naïfs ou semi-naïfs, qui, en d'autres termes, abusent les autres, s'abusent eux-mêmes ou se laissent abuser par les autres. Or, il s'agit d'un problème de lecture important puisque le petit lecteur, naturellement naïf, doit apprendre à ne pas se laisser abuser par eux. Le réseau est donc pertinent à condition d'en voir clairement la nature et les objectifs. Il pourrait se poursuivre avec d'autres albums sur le rapport à la vérité avec des affabulateurs et des manipulateurs.

Former des enseignants à lire l'album est une tâche difficile, d'autant qu'on ne dispose que d'outils théoriques imparfaits pour ce faire, comme je crois l'avoir montré. Tout en ne se laissant pas abuser par ces outils théoriques, il est nécessaire de former les enseignants à lire par anticipation la lecture que les élèves vont faire de l'album. Anticipation et identification précise des problèmes de compréhension que l'album va probablement poser aux élèves, conception d'une scénographie singulière qui soit susceptible de faire émerger et/ou de régler les problèmes de compréhension anticipés, attention aux états mentaux non explicites des personnages et enfin reconnaissance des zones ouvertes à l'interprétation, tel est le travail de l'enseignant. Il va de soi qu'un étudiant en formation, par manque d'expérience et de contact direct avec les enfants lecteurs, dispose de peu d'éléments pour anticiper correctement a priori les errements possibles de lecture. La compétence s'acquiert dans la durée. Cependant, à tout le moins, la sollicitation permanente d'*écrits réactifs*, dont j'ai souligné l'intérêt à plusieurs reprises (Tauveron, 2002, 2005), doit lui permettre, tout en engageant les élèves à entrer dans la boîte noire des personnages opaques, de pénétrer lui-même dans la boîte noire de chaque élève et d'y voir ce qui s'y joue à première lecture - intuitions justes de lecture comme mésinterprétations - et, dans la durée, en d'autres termes d'évaluer l'évolution de la compréhension.

Catherine Tauveron

Bibliographie*Albums cités*

Bachelet, G. (2004). *Mon chat le plus bête du monde*. Paris: Seuil jeunesse.

Corentin, Ph. (1990). *L'Afrique de Zigomar*. Paris: L'école des loisirs.

(de) Pennart, G. (2001). *Balthazar !*. Paris: Kaléidoscope.

Ouvrages critiques

Bayard, P. (2019). *La vérité sur « Dix petits nègres »*. Paris: Les Editions de Minuit.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz.

Gaiotti, F. (2009). *Expériences de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Jouve, V. (1992). *L'effet personnage dans le roman*. Paris: PUG Écriture.

Nières-Chevrel, I. (2003). Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants. *La revue des livres pour enfants*, n°214, 69-81.

Olson, D. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris: Retz.

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Tauveron, C. (Dir) (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique (de la GS au CM2)*. Paris: Hatier.

Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères*, 31, 73-112

——— (2008). Grandir à l'épreuve du feu ou de la lecture, dans Isabelle Cani, Nelly Chabrol Gagne et Catherine d'Humières (dir.), *Devenir adulte et rester enfant ? Relire les productions pour la jeunesse*, (pp 433- 445). Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.

——— (2011). Trois petits traités ludiques de fiction. *Strenæ* [Online], 2, mis en ligne le 19 juin 2011, consulté le 18 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/strenae/348> ; DOI : 10.4000/strenae.348

Van Der Linden, S. (2003). L'album entre texte, image et support. *La revue des livres pour enfants*, n°214, 59-68.

Scenographie de l'album iconotextuel et scenographie de sa lecture en classe.

—— (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L'atelier du poisson soluble.