

33 | 2006

La réception des textes littéraires

Articles

Lecture formelle ou participative ?

Première réception d'*Histoire à quatre voix* par des élèves de cycle 3

ANNE LECLAIRE-HALTÉ

p. 117-134

Résumé

Histoire à quatre voix d'Anthony BROWNE est un album complexe par son jeu de points de vue, son univers fictionnel et les rapports subtils tissés entre texte et image. Que reste-t-il de la première lecture de cet album chez des élèves de cycle 3 ? Nous en rendons compte en analysant un entretien mené avec un petit groupe de jeunes lecteurs : la quantité de problèmes formels rencontrés empêche une lecture identificatoire et/ou émotionnelle. Cette constatation pose le problème du choix des ouvrages proposés aux élèves : des livres formellement peu sophistiqués mais favorisant lecture identificatoire et émotions, positionnements axiologiques, ne sont pas à exclure des lectures scolaires.

Texte intégral

¹ Dans cet article, notre projet est de caractériser l'approche d'élèves de cycle III (CM1), en première lecture et dans le cadre scolaire, d'un album qui fait partie de la liste des ouvrages recommandés dans les documents d'application des programmes (*Littérature cycle des approfondissements*) parus en 2002 : *Histoire à quatre voix* d'Anthony Browne, ouvrage bien connu des enseignants de l'école primaire¹.

² Dans les documents d'accompagnement, on lit : « L'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. Les œuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent une signification. » (p. 8)

³ Voici quelques questions que nous nous sommes posées à propos de cette lecture

initiale : comment les élèves comprennent-ils cet album ? Éprouvent-ils de la difficulté à construire une diégèse du fait du jeu des voix successives ? Expriment-ils des émotions, des jugements de valeur, esthétiques ou éthiques, à la lecture de cette histoire ? Plus généralement, quelle place tiennent les valeurs dans leurs propos sur ce livre ? Le rapportent-ils à leur expérience personnelle ? Il nous a paru important d'avoir un aperçu de cette toute première lecture, à laquelle il nous semble que la plupart des ouvrages didactiques sur la littérature de jeunesse à l'école primaire s'intéresse assez peu.

4 Nous rendrons compte, de façon synthétique, de quelques caractéristiques de la lecture par les élèves de ce livre, que nous n'analysons pas dans le cadre de cet article, mais dont nous proposons ailleurs une approche sémiotique (Leclaire-Halté, 2004). Ce travail devrait conduire à poser la question du choix des textes proposés aux élèves en fonction des objectifs poursuivis et à nuancer certains discours sur le type de textes fictionnels à privilégier à l'école primaire.

5 D'un point de vue méthodologique, nous aurions pu faire le choix d'entretiens individuels avec quelques élèves après la lecture de l'album. Nous avons préféré un dispositif qui nous semble plus stimulant pour les prises de parole et qui s'apparente à un entretien semi-directif de recherche : les huit élèves de CM1 d'une classe de CM1-CM2 d'une école d'application sont réunis autour d'un magnétophone avec deux enquêtrices. Ces élèves sont, d'après l'enseignant titulaire de la classe, maître formateur, d'un niveau moyen à très bon. Installés à leur guise dans la BCD de l'école, ils ont eu chacun un exemplaire de l'album et ont pu le lire à leur rythme, avant d'être invités à parler de leur lecture. Nous nous sommes fixé comme objectif d'intervenir le moins possible : régulation de la prise de parole, demande d'explicitation et demande de résumé ont constitué nos rares et principales modalités d'intervention, de la moins à la plus guidante. Même si l'entretien vise plutôt à rendre compte de la compréhension de l'album par les enfants, il est assez libre pour accueillir toute remarque, liée à quelque mode de lecture que ce soit. Il peut donc permettre aussi d'évaluer si les jeunes lecteurs s'identifient aux personnages, portent des jugements de valeurs sur eux, s'investissent affectivement et moralement dans leur lecture.

6 Le nombre d'élèves concerné et la limitation à une seule école ne permettent pas bien sûr de tirer des conclusions quantitatives de ce travail. Nous n'avons pas non plus essayé de dresser le profil de chaque lecteur en mettant en relation chacune de ses interventions. Nous n'avons l'ambition ici que de donner un aperçu, qu'on pourra trouver très empirique, de quelques premières réactions de lecteurs. Nous livrons ci-dessous une synthèse de nos observations en renvoyant parfois, à titre d'exemple, à des tours de parole chiffrés tirés de la transcription de l'entretien.

Émergence de certaines conceptions qui peuvent être des obstacles à la compréhension

7 Outre le fait que certains manifestent un désarroi devant la forme album (en CM1, ils ne sont plus habitués à la lecture de ce type de support et lisent plutôt des textes plus longs, des romans sans doute), plusieurs problèmes se posent aux enfants.

8 Il existe tout d'abord une confusion entre auteur et narrateur. Pour plusieurs élèves, chaque chapitre est pris en charge par un auteur différent. Plusieurs conceptions semblent se profiler derrière leurs propos.

9 – L'album a été écrit par quatre auteurs qui ne se sont pas concertés.

10 – L'album a été écrit par quatre auteurs qui se sont concertés. Une preuve est avancée : on retrouve le même personnage du petit singe dans toute l'histoire.

11 Le fait que des caractères typographiques différents sont utilisés selon les chapitres confirme pour certains élèves ces deux hypothèses.

12 – Seule une élève, Clara, pense que l’album a été réalisé par une seule personne (elle se réfère au nom de l’auteur sur la couverture).

13 Jusqu’à la fin l’indécision est grande. Après qu’un élève a émis l’idée qu’une même personne a pu écrire (graphier) de façon différente, comme on le constate ci-dessous en 112, les réponses des élèves sont très différentes et confuses : un auteur ? deux auteurs ? (116). Et que faire de l’image ? Pour Alexis, l’auteur de l’album semble être celui des images, le « Picasso » (121)². Ces élèves de milieu de cycle 3 ne semblent pas avoir conceptualisé ce qu’est un auteur, un narrateur, ce qui peut paraître surprenant chez des enfants qui, depuis la maternelle, ont été mis au contact d’albums de littérature de jeunesse très variés et ont été confrontés à la notion d’auteur.

112 Jul³ surement/surement/en fait à chaque fois qu’il a pris une écriture il a pris des différents stylos/par exemple là c’est gros/c’est écrit gras/alors il a pris un stylo qui écrit gros et là

113 L il l’a fait sur l’ordi/sur l’ordinateur

114 Jul et là on dirait que c’est l’ordinateur

115 *E alors vous les garçons là qu’est-ce que vous en pensez ? les quatre voix là*

116 Max moi je pense que y a une ou deux personnes/par exemple y en a deux/y en a un par exemple qui l’écrit à l’ordinateur/l’autre en même temps il écrit en gras après/et ensuite l’autre il l’écrit tout fin à la main/et ensuite gras gros à la main

117 *E y en a un qui ces personnes c’est qui ?*

118 Max ben ceux qui ont fait le livre

119 Ad qui a inventé le livre

120 *E d’accord*

121 Al le Picasso

122 Jul aussi là pour les écritures/en fait il a utilisé plusieurs stylos/par exemple là pour fin/pour écrire fin/avec beaucoup d’encre avant on peut utiliser le la plume/aussi pour écrire un petit peu plus gros le stylo à bille/encore un petit peu plus gros comme ça euh un autre stylo/et le dernier j’en avais aussi un comme ça mais il est fichu

14 Pour Aline Karnauch (1999)⁴, l’auteur reste souvent pour les élèves un nom sur la couverture. Il s’agit pour eux du signataire du livre, sans qu’il y ait véritablement prise de conscience que l’auteur a écrit le livre. Ici, même l’association de l’auteur au nom sur la couverture ne sera verbalisée que par une élève.

15 Certains ont également une représentation très artisanale de la fabrication du livre : en 112, 116, 122 ci-dessus, on constate que les élèves ne savent pas comment est réalisé matériellement un livre ou un album. Faut-il y voir le résultat des pratiques scolaires, mises en place dès la maternelle, de réalisation d’albums ou de recueils de contes, de nouvelles ? De telles pratiques ne sont-elles pas à reconsidérer dans leurs modalités pour éviter la formation de ce genre de conception ?

16 Enfin, le mot *voix* n’est pas compris de la même manière par tous. Dans le titre, il renvoie au mode narratif choisi et se réfère à la dimension formelle plus qu’au contenu même, d’où sans doute le désarroi de Julien après une première lecture : il ne perçoit pas le rapport entre titre et histoire :

15 Jul oui aussi là je comprends pas le titre/ça veut/vraiment je trouve que ça va pas avec l’histoire

17 Le terme « voix » utilisé dans le titre ne renvoie pas pour tous les élèves à la voix narrative mais à un accent, ou à un discours intériorisé :

48 Ad moi quand j’ai vu le titre de l’histoire/j’ai cru que ça parlait des voix moi/pas des singes

49 *E des voix c’est-à-dire*

50 Ad des voix/par exemple des fois dans la tête on entend des voix

51 Max moi je pensais plutôt à un accent/un autre accent/une voix normale/je pensais à ça moi

Recours à des opérations de

catégorisation textuelle ou générique pour assurer la cohérence

18 Certains élèves manifestent le sentiment de ne pas avoir affaire à une histoire complète, finie : il est vrai que d'un point de vue narratif strict⁵, si l'on considère l'épisode reconstituable à partir des quatre chapitres, le lecteur ne se trouve pas devant un récit complet : une situation initiale (deux enfants jouent ensemble) se trouve perturbée par l'intervention de la mère qui les sépare. Les enfants arriveront-ils à surmonter cette séparation ? Rien ne nous le dit, et cela explique sans doute l'impression d'incomplétude exprimée en première réaction, en tout début d'entretien. Ce texte ne se présente pas avec une macrostructure canonique et ne se termine pas euphoriquement, contrairement sans doute aux récits qu'ils lisent habituellement. Certains élèves sont sensibles à cette incomplétude, ceux qui implicitement se réfèrent à la séquence narrative en cinq macropropositions. Mais on voit aussi affleurer d'autres conceptions, chez d'autres élèves, de ce que signifie le mot « fin ».

1 Lje voulais dire que à la fin de l'histoire / j'ai pas bien compris l'histoire / parce que on a l'impression que l'histoire elle est pas terminée / à la fin i dit / euh i dit / « en arrivant à la maison j'ai mis la fleur dans un pot d'eau et j'ai préparé une tasse de thé pour papa »

2 Jult en fait ça a pas trop de rapport avec l'histoire quoi / y a pas de fin

3 Loui y a pas de fin on a l'impression

4 *E alors est-ce que tout le monde a eu cette impression-là ?*

5 oui

6 non

7 *E non ?*

8 Max non pas moi

9 *E alors sors de dessous la table alors vas-y explique-nous pourquoi toi tu trouves qu'il y a une fin*

10 Max ben parce que déjà la fille elle est partie / donc ça comme la fille garçon ils étaient ensemble / ben maintenant ils sont plus ensemble / donc forcément l'histoire elle est finie / et après par gentillesse l'enfant y prépare une tasse de thé à son papa / donc c'est normal que c'est fini

11 Al et aussi parce qu'il y a aussi / il y a toujours une fin dans une histoire / ils mettent pas euh 300000 pages

19 À la fin de cet échange, Maxime, par exemple, semble avoir une vision plus greimasienne du récit : pour lui, à la conjonction des personnages Charles et Réglisse, succède la disjonction, et cela suffit à marquer la clôture du récit (10). Quant à Alexis, il assimile fin du récit et clôture matérielle : un livre ne peut avoir un nombre infini de pages (11).

20 Même si certains élèves estiment qu'ils n'ont pas affaire à une histoire, ou à une histoire complète, ils cherchent à trouver de la cohérence dans le texte. Ainsi Juliette ne perçoit pas de structure narrative dans l'album. Mais, pour comprendre, elle a besoin de retrouver un principe organisateur à celui-ci ; elle le trouve dans l'organisation des séquences conversationnelles évoquées dans les différentes voix :

35 Jult je pense que moi j'ai compris/c'est un peu une histoire/enfin pour moi y avait pas trop d'histoire/mais y avait surtout des relations entre deux personnes ou plusieurs/et puis y a toujours quelqu'un qui venait couper leur discussion ou leur

21 Un peu plus loin dans l'échange, elle catégorise génériquement l'album en référence à l'autobiographie.

22 D'autres élèves tentent aussi des approches génériques. Mathieu catégorise le récit en « histoire romantique ». Il est relayé sur cette piste par Alexis qui parle d'histoire d'amour entre les chiens d'une part, les singes d'autre part, qui envisage même un mariage possible entre les deux singes.

23 On peut donc constater que la référence plus ou moins consciente à un genre aide ces élèves à assurer une cohérence globale à l'album. Et pour les deux garçons cités en

dernier, le choix du genre est lié au besoin de donner une dimension affective à leur lecture.

Difficultés à gérer la temporalité

24 Comment les élèves gèrent-ils la relation entre fiction et narration ? Comment traitent-ils ce qui relève d'après Gérard Genette (1972) de la fréquence, de la reprise plusieurs fois dans la narration des mêmes événements ?

25 Cet échange en fournit un exemple :

29 Jul ben moi j'ai compris/en fait c'était deux singes enfants/ils se sont rencontrés et ils jouaient dans le parc ensemble/et un moment il y a la maman des d'un enfant i dit/viens on va rentrer/alors y rentre/et celle qui et l'enfant qui va rentrer et ben elle avait l'air triste/et comme le garçon il lui a offert une fleur à la fille/et puis voilà

30 E oui

31 L je trouve que là il a raconté la fin/mais au début c'est le petit garçon/il s'assoit sur un banc/et puis euh il a personne pour jouer/et puis un moment i joue avec une petite/i va jouer avec une petite fille/et puis sa maman elle le trouve plus/alors elle le cherche elle le cherche/puis à un moment elle le voit parler avec une petite fille/et elle croit à mon avis qu'elle était pas gentille cette petite fille/parce que alors elle lui a dit/viens rentre tout de suite et il a appelé son chien et il est rentré/et puis après il est retourné au parc/il a vu encore la petite fille/il a rejoué avec/sauf que quand il était assis sur le banc/et puis la petite fille elle lui a posé la question/et il était un peu étonné/et après ben il est reparti/après il a il a rencontré quelqu'un d'autre mais c'était un garçon/et il a eu l'impression que c'était une mauviette/mais c'était pas une mauviette parce que ils ont joué à la balançoire/et il parlait pas beaucoup/et après il a parlé

32 E donc tu as l'impression que c'est l'histoire de quelqu'un qui est allé plusieurs fois au parc

33 L oui

26 L'intervention de Julien, en 29, peut être analysée de deux manières. Comme le fait remarquer Léa en 31, il peut reprendre le dernier récit, celui de Réglisse, parce qu'il l'a gardé en mémoire en tant qu'unité, sans pouvoir bien l'articuler avec les autres récits précédents, faute de pouvoir établir une cohérence événementielle entre tous. Mais en même temps aussi, peut-être rend-il compte de façon très synthétique de la diégèse du récit, montrant par là qu'il a perçu que les quatre voix se référaient en fait au même moment. Choisir entre ces deux hypothèses nous semble difficile.

27 Léa, en 31, voit trois épisodes successifs dans l'histoire, correspondant à trois séances de jeu. Elle reprend le récit de la mère en reconstituant correctement l'ellipse (ce qu'a fait le petit garçon pendant sa disparition). Elle omet le deuxième chapitre où il n'y a pas de rencontre entre les deux enfants évoqués. Puis elle se fonde sur le troisième récit pour évoquer une deuxième séance de jeu, enfin elle reprend le quatrième récit pour évoquer une troisième séance de jeu. Le fait que ces trois séances se succèdent chronologiquement est noté de façon redondante par de nombreux « re » itératifs. On constate qu'elle a besoin d'un personnage fédérateur : c'est Charles qui charpente son récit. Comme il n'apparaît pas dans le deuxième chapitre, elle ne parle pas de cette partie, ni du personnage du père qui n'a aucune interaction avec le petit garçon.

28 Dans ces tentatives de résumé, une difficulté à référer les quatre chapitres au même moment apparaît. Les autres élèves ne réagissent pas à ce que disent Maxime et Léa : sont-ils d'accord ? Ne se sont-ils pas posé la question de l'articulation temporelle des quatre chapitres ?

Traitement des personnages

29 Dans la première partie de l'échange où les enfants sont appelés à résumer l'album, le père, ne jouant pas un grand rôle dans l'histoire, n'est pas du tout cité en tant que personnage.

30 On remarque aussi que les prénoms des enfants ne sont pas utilisés, à l'exception de celui de Réglisse qui est cité deux fois dans le même tour de parole. Cela peut être le signe d'une difficulté d'identification aux personnages de Charles et de Réglisse.

31 Les noms des chiens, par contre, sont mentionnés un peu plus souvent, surtout celui de Victoria, peut-être parce que c'est le premier prénom qui apparaît dans le texte. La présence de ces animaux est quasi-constante dans l'image. Ils ont aussi une existence particulière parce qu'ils entrent en interaction l'un avec l'autre, contrairement aux parents par exemple. On notera enfin que les seules opinions finales positives sur l'album sont le fait de deux garçons, Alexis et Maxime, qui ont surtout apprécié que les personnages soient des animaux. Ceux-ci (les chiens, les chimpanzés) sont sans doute le seul lieu affectif où ces élèves ont pu s'investir dans cet album, et cela probablement plus du fait de l'image que du texte.

32 Comment les élèves gèrent-ils, dans leur désignation des personnages, la différence image/texte, singe/humain ? les enfants procèdent de façon très différente. Mathias parle de singes, Juliette de singes-enfants puis de singes. Pour d'autres, ces personnages sont désignés en tant qu'humains. Certains, comme Léa (voir 31 ci-dessus), parlent presque exclusivement des personnages en tant que garçon et fille. Ces différences peuvent être dues à la plus ou moins grande prégnance de l'image selon les enfants, ainsi qu'à leur degré d'identification aux personnages.

33 On notera enfin qu'identifier ces derniers n'est pas toujours facile. Par exemple Léa ne voit qu'un enfant, un garçon, là où il y en a deux, Charles puis Réglisse :

150 L moi je voulais dire/je crois que ils gardent les mêmes personnages/mais ils en rajoutent un à chaque moment/par moment/par exemple au début c'est la maman et son enfant et son chien/après c'est toujours la maman/et à la deuxième voix c'est le papa et son fils et son chien qui s'appelle Albert/et en réalité ils changent parfois de chien/alors on sait pas trop/parce que moi j'avais l'impression que ses parents ils étaient séparés/parce qu'on a l'impression que la première personne on sait pas comment elle s'appelle/mais son chien il s'appelle Victoria/et là son chien il s'appelle Albert/le père du petit garçon/donc on sait pas si ils sont séparés ou s'ils sont ensemble

34 Elle pense que le petit garçon se rend au parc tantôt avec sa mère, tantôt avec son père. Si ceux-ci ont des chiens différents, c'est peut-être une preuve que les parents sont séparés. En même temps on voit que Léa marque sa prudence interprétative par de nombreuses marques modales.

Problème de l'identification des voix

35 Julien explicite comment il identifie la première voix, celle de la mère, en associant dessin et texte. Ensuite il énonce justement qui est le narrateur de chaque chapitre.

135 Jul le premier paragraphe en fait y avait Léa/il avait dit que c'était l'histoire/non y avait je sais plus qui entre eux deux il avait dit que c'était l'histoire de deux petits singes et deux chiens/mais au début la première voix c'est la maman de Victoria et du petit singe qui parle/et pi du singe i parle pas i

136 *E qu'est-ce qui te permet de dire ça ?*

137 Jul parce que là

138 *E en regardant le texte en nous donnant un exemple*

139 Jul « nous entrâmes dans le parc et je libérai Victoria » alors avec le dessin/quand et comme on voit la phrase « et **je** libérai » c'est moi/et comme on voit que c'est la femme qui libère Victoria/et ben on sait que ça parle de la femme/et c'est pas les enfants c'est la mère/et là c'est le père de l'autre gamin

36 L'identification des voix n'est pas toujours facile pour les autres enfants. Léa, en 31 (voir ci-dessus), ne perçoit pas le changement de narrateur entre le troisième et le quatrième chapitres (Charles puis Réglisse), et pense que c'est Charles qui parle de sa rencontre avec un garçon dans le quatrième chapitre : « après **il** a/**il** a rencontré quelqu'un d'autre mais c'était un garçon ». Pour elle, le personnage principal est Charles, et tout est raconté du point de vue de ce dernier : elle ne différencie pas voix

narrative et personnage. C'est sans doute aussi qu'elle a peu utilisé, dans sa lecture, l'image qui aurait pu l'aider.

37 En 44 Maxime revient sur les voix, dont il a déjà été question au début de l'entretien, pour tenter une clarification de l'histoire.

44 Max les quatre voix c'est le premier chien/le deuxième chien/la petite fille et le petit garçon/et ça fait quatre voix

38 Il assimile voix et personnages : pour lui, les voix sont celles des deux chiens et des deux enfants et elles existent à partir du moment où des interactions entre les personnages ont lieu. Comme les parents ne communiquent pas entre eux, il ne prend pas en compte leur voix. Il s'appuie donc sur l'image plus que sur le texte.

39 Clara, elle, perçoit une cinquième voix, celle du chien. Une telle intervention aurait dû être suivie d'une demande d'explicitation de notre part, qui n'a pas eu lieu en situation.

Perturbation engendrée par les images

40 Parfois l'image aide à comprendre le texte⁶. Mais aussi, assez souvent, les élèves indiquent qu'ils n'arrivent pas à articuler texte et images. Celles-ci jouent pour eux un rôle perturbateur.

41 Ce dernier apparaît dans la façon dont les allusions aux images font parfois brutalement irruption dans le discours des élèves : alors qu'il est question des voix, Julien part tout à coup sur une autre piste pour relever ce qui lui paraît incongru dans les images du deuxième chapitre :

17 Jul les chapitres/les quatre/les voix

18 Ly a la première voix

19 Jul deuxième voix/mais là ça des fois/parce que là il y a le tableau aussi/y a la

Joconde/et plus tard là quand ils partent du parc/y a la Joconde qui est sortie du tableau

42 De même, dans la deuxième grande partie de l'entretien, une digression est provoquée par l'évocation des images jugées problématiques, malgré un essai de recentrage de l'enquêtrice. Que reprochent donc les élèves à certaines images ?

43 Elles sont souvent déclarées incompréhensibles. Certains leur reprochent leur absence de réalisme. Ainsi Clara ne comprend pas la présence dans l'album de King Kong que ses connaissances du monde lui font caractériser comme fictionnel :

197 C ben moi j'ai pas trop aimé parce que déjà comme Julien les dessins y sont y sont pas réalistes/pas du tout/parce que là y a King Kong alors qu'il n'existe même pas/et j'ai pas très bien compris l'histoire/et on sait même pas qui parle ou euh

44 Juliette, qui admet par ailleurs qu'on n'a pas à comprendre tout quand on lit un livre, qualifie les dessins de surréalistes, c'est-à-dire qu'ils ne se réfèrent pas au réel :

199 Jult franchement on peut pas dire que moi j'ai vraiment aimé/mais en attendant jusqu'à présent tout le monde dit que c'est un peu farfelu/qu'ils comprenaient pas tout ça/moi j'aimais pas trop les dessins/mais moi j'aime bien/il faut pas parfois toujours tout comprendre/j'aime bien ne pas tout comprendre/mais là franchement je trouvais les dessins y sont vraiment surréalistes/et pi il mélange la Joconde avec le Père Noël/et pi euh j'ai pas trop aimé parce que surtout on compare

45 Ce qui est ressenti comme dérangeant également est que certains éléments iconiques ne sont pas intégrables dans la diégèse. Les élèves, pour comprendre l'album, ont besoin d'associer les informations tant iconiques que textuelles dans une représentation mentale cohérente : sont souvent cités comme dérangeants l'arbre en feu, King Kong, le Père Noël. Pour les élèves, il doit y avoir une cohérence référentielle stricte entre texte et image. Le fait que les personnages apparaissant sur les images ne soient parfois pas des personnages du texte est perturbant pour certains, moins pour d'autres. Ainsi Alexis s'interroge sur le fait que King-Kong ne parle pas dans le texte, et

Maxime lui répond que ce n'est pas un personnage de l'histoire.

46 Quant à Juliette, elle indique à plusieurs reprises qu'elle n'apprécie pas les mélanges d'univers. La représentation des animaux anthropomorphisés la dérange, ainsi que la présence dans les illustrations de personnages issus de mondes différents.

47 En fait, les élèves ne saisissent pas l'univers iconique de l'album en tant qu'univers, ils en perçoivent des bribes juxtaposées entre lesquelles ils ne réussissent pas à faire de lien.

48 Selon Jean-Marie Schaeffer, la fiction est une feintise ludique : « La fonction de la feintise ludique est de créer un univers imaginaire et d'amener le récepteur à s'immerger dans cet univers, elle n'est pas de l'induire à croire que cet univers imaginaire est l'univers réel. » (1999 : 156). Les élèves semblent refuser l'univers mis en place par Browne : peut-être sont-ils trop habitués à des univers imaginaires très proches de l'univers réel ou régis par des codes génériques maîtrisés par eux (le conte par exemple). Les références surréalistes de l'illustration, ainsi que le décalage texte/image les déroutent et ne leur permettent pas d'accepter la feintise ludique.

49 Catherine Tauveron, dans *Lire la littérature à l'école* (2002), parle de cet album dans la rubrique « Des problèmes de compréhension programmés délibérément par le texte » et le donne comme exemple de texte problématique pour les élèves du fait de la polyphonie textuelle. Les difficultés sont en fait multiples et le traitement des images n'est pas la moindre.

Lecture formelle ou participative ?

50 Si l'on se réfère aux travaux de Bernard Lahire (1993, 1998), la lecture esthétique met le texte lu en rapport avec d'autres textes, privilégie la forme au thème, s'oppose à la lecture identificatoire. Elle peut se référer à des courants esthétiques mais aussi à des théories, des problématiques politiques, etc. (c'est pourquoi on peut aussi parler de lecture théorico-esthétique). C'est ce que nous appelons ici la lecture formelle. La lecture éthico-pratique, elle, se réfère plutôt à des « schèmes éthico-pratiques d'expériences. » (1993 : 114-115). Pour Bernard Lahire, la lecture éthico-pratique rend possible « l'adhésion, la participation, l'identification, positives ou négatives, à l'histoire ». Il s'agit d'une lecture participative, qui permet de « faire travailler, sur un mode imaginaire, les schémas de sa propre expérience ». La lecture de romans peut offrir des modèles de comportements, des rôles, des schèmes d'action, de réflexion. Le roman « peut être lu comme un manuel ou un guide éthico-pratique de savoir-vivre » (p. 119).

51 Ce qui est dit ci-dessus pour le roman peut bien entendu concerner aussi l'album. Comment les élèves appréhendent-ils dans une première lecture *Histoire à quatre voix* ? Il semble qu'ils pratiquent de manière dominante une lecture formelle : texte et image ne leur laissent en fait guère le choix !⁷ Nous avons constaté plus haut que nombre d'interventions des élèves portaient sur l'aspect formel de l'album : tentatives de rattachement à un genre, interventions sur l'identification des voix, échanges sur la cohérence de l'ensemble et sur la réalisation matérielle du livre...

52 Leur lecture est plus esthétique que théorique : par exemple les élèves ne sont pas sensibles à la critique sociale présente dans ces pages : toute leur attention est mobilisée par les aspects formels, déroutants pour eux, de l'album.

53 Leur lecture se révèle également très peu participative : les moments où ils rapportent leur lecture à un vécu personnel, à une situation ou à un comportement jugés, de façon impliquée, positivement ou négativement, sont rares, et fortement intriqués avec une lecture théorico-esthétique. Par exemple, Juliette, tout comme Léa, est sensible au caractère dépressif du père manifesté dans le chapitre « Seconde voix ». Elle associe le personnage à son expérience personnelle :

154 Jult les dessins ça peut pas trop se discuter/parce que celui qui a dessiné il a dessiné à sa manière/et nous on peut comprendre différemment/et moi en lisant l'histoire/sans compter

que ce sont des singes des animaux en fait un peu imaginaires/ça fait plutôt penser à une vie de quelqu'un qui perd un peu le moral/donc moi je serai plutôt penchée de dire que Antony je sais pas quoi/il a écrit en fait un peu sa vie comme il la comprenait lui-même

155 *E Pourquoi tu dis une vie de quelqu'un qui perd un peu le moral ?* (confus)

156 L un moment dans la troisième/dans la quatrième voix/son père il est déprimé/il a pas le moral/donc c'est peut-être c'est peut-être quand même la vie de l'auteur

157 Jult ouais ben moi je pense un peu/parce que c'est je relis l'histoire/quand il emmène son chien en général en général/franchement

158 L « papa n'avait vraiment pas le moral »/voilà la phrase/et pi euh « alors j'ai été contente qu'il propose d'emmener Albert au parc. »

159 Jult et pis euh/et pis euh/moi j'ai déjà vu quelqu'un qui perd le moral/en général souvent ils vont en promenade/en général ils ont un chien/je sais pas je trouve qu'il y a beaucoup de rapport avec les gens qui ont pas le moral/et pis ça me fait souvent penser à la vie de quelqu'un qui est au chômage

54 Mais en même temps le jugement de généralité porté en 156, les citations du texte en 158 et la généralisation sur le chômage en 159 sont plutôt des marques d'une lecture théorico-esthétique.

55 Rares sont finalement les interventions affectivement impliquées des élèves, ainsi que les jugements de valeur sur tel personnage, telle situation. Les enfants sont perturbés par le jeu des voix, qui est un obstacle immédiat à une lecture identificatoire, par le traitement de la temporalité. Ils ont à gérer plusieurs problèmes d'ordre conceptuel (auteur, narrateur, voix narrative...) ainsi que l'aspect déroutant pour eux des images et le rapport image/texte. Tout ceci explique que leurs propos portent bien plus sur des aspects formels de l'album que sur des questions de valeurs ou sur une mise en rapport avec leur propre expérience.

56 Cet album se révèle d'une complexité certaine pour les jeunes lecteurs à qui nous l'avons proposé. On peut s'étonner de ce que, dans certains ouvrages, il serve de point de départ pour apprendre à lire et à écrire⁸ – est-ce un bon choix pour un tel objectif ? – et de ce que, dans d'autres, on en conseille la lecture à des enfants aussi bien qu'à des adolescents⁹. A qui est finalement destiné cet album ? Cette complexité caractérise nombre d'ouvrages de ce type et une certaine prudence doit être de mise devant la prolifération d'albums sophistiqués, bien tentants pour le lecteur adulte qu'est l'enseignant, mais nécessitant sans doute plus de médiations, de temps d'appropriation, de verbalisations collectives qu'on ne le prévoit souvent. Nous ne voulons pas laisser entendre que ces albums ne sont pas à mettre entre les mains des élèves, mais que l'enseignant doit avoir une conscience précise des problèmes multiples de lecture qu'ils peuvent entraîner et de ses objectifs en les donnant à lire.

57 Mais surtout, nous posons les questions suivantes : a-t-on intérêt, pour amener de jeunes élèves à la lecture et pour les aider à se construire en tant que sujets, à leur proposer surtout des ouvrages favorisant une approche esthétique plutôt que des textes privilégiant l'identification, offrant des relations avec des situations vécues, problématiques ou non, peut-être plus susceptibles de jouer un rôle éducatif dans la mesure où ils permettent d'accéder plus directement à des systèmes de valeurs par rapport auxquels apprendre à se positionner ? Y a-t-il nécessairement coïncidence entre les deux types d'ouvrages ? Est-ce que seules les œuvres dites littéraires sont susceptibles de créer l'émotion, de susciter des débats de valeurs intéressants ? Ne peut-on partir pour cela de tout texte fictionnel ?

58 Les documents d'accompagnement mentionnés dans l'introduction de cet article précisent : « L'interprétation, surtout avec de jeunes enfants, permet de revenir sur les sentiments qui ont accompagné la réception de l'œuvre : dégoût ou adhésion (à l'égard d'un comportement, d'une attitude, d'un caractère), rejet ou identification (à l'égard d'un personnage), émotions nées du récit comme de la langue qui le porte, etc. Elle engage un débat sur les valeurs esthétiques ou morales mises en jeu par l'œuvre. » (p. 8)

59 Avec cet exemple de première lecture d'*Histoire à quatre voix*, on peut se demander si cet album convient à ce genre d'approche. Un certain nombre d'obstacles font que les élèves ne peuvent avoir une lecture émotionnelle, impliquée, du livre, d'où pourraient naître des débats de valeurs susceptibles de contribuer à la formation des

sujets. Jean-Louis Chiss (2004 : 49) souligne à juste titre la tension suivante : « Quand l'introduction de *Lire et écrire au cycle 3* évoque les lectures littéraires comme "nourrissant l'imaginaire, permettant de vivre des aventures par procuration, favorisant l'identification, l'oubli, l'évasion, l'émotion" (p. 6), on peut se demander dans quelle mesure cette dimension psycho-affective trouvera à s'exercer sur ces textes "proliférants", systématiquement "mystérieux", "problématiques", "obscur" qui feront l'ordinaire des débats interprétatifs centrés sur la mise au jour des "ambiguïtés du texte" et des "interprétations divergentes qu'elles suscitent" ».

60 Nous ne pensons pas, bien sûr, que les textes privilégiant une lecture esthétique sont à éviter. Mais si l'on vise les réactions lectorales mentionnées dans la citation des documents d'accompagnement ci-dessus, des textes génériquement plus « canoniques », ou relevant de la production éditoriale moyenne voire élargie, feraient parfois tout aussi bien l'affaire que des textes à visée esthétique : une robinsonnade par exemple, même si elle ne joue pas avec les codes du genre, même si elle n'affiche pas de prétention esthétique particulière, peut entraîner l'adhésion ou le rejet du lecteur par rapport au faire, au dire, à l'être des personnages et entraîner ces débats sur les valeurs sur lesquels les documents d'accompagnement reviennent. A vouloir associer esthétisme et émotion, esthétisme et valeurs dans les livres proposés à l'école, ne risque-t-on pas, en suivant plusieurs pistes à la fois, de faire décrocher certains élèves de la lecture ?

Bibliographie

CHISS, J.-L. (2004) : Comprendre et interpréter : réflexions sur la lecture littéraire au cycle 3, *Nouveaux regards sur la lecture*, ONL, Scérén (CNDP), 45-57.

GENETTE, G. (1972) : *Figures III*, collection « Poétique », Éditions du Seuil.

KARNAUCH A. (1999) : Quand nous croyons qu'ils comprennent... Quand nous croyons qu'ils n'ont pas compris... *Repères*, 19, 39-59.

LAHIRE, B. (1993) : *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Presses Universitaires de Lille.

LAHIRE, B. (1998) : *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, collection « Essais et recherches », Nathan.

LECLAIRE-HALTÉ, A. (2004) : Un album « polyphonique » au cycle III : *Histoire à quatre voix* d'Anthony Browne, *Pratiques*, 123-124, 113-142.

POSLANIEC, C. et HOUYEL, C (2000) : *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, collection « Pédagogie pratique », Hachette éducation.

PRINSAUD, A. (2001) : *Apprendre à lire et à écrire à partir de l'album Une histoire à quatre voix*, L'École.

SCHAEFFER, J.-M. (1999) : *Pourquoi la fiction ?* collection « Poétique », éditions du Seuil.

TAUVERON, C. (dir) (2002) : *Lire la littérature à l'école*, Hatier.

Notes

1 Cet album fait se croiser un court moment, dans un parc public, une mère apparemment de milieu bourgeois, son fils Charles, leur chienne Victoria et un père chômeur avec sa fille Régisse, accompagnés également de leur chien. Enfants et chiens sympathisent respectivement le temps de quelques jeux, alors que les adultes restent murés chacun dans son univers. Le texte se présente comme quatre chapitres, différenciés par leur police de caractère, adoptant successivement le point de vue des quatre personnages humains. Ces derniers, dans l'illustration, comme souvent chez A. Browne, sont des singes anthropomorphisés. C'est au lecteur, dans sa lecture associée du texte et de l'image, d'articuler et relativiser les points de vue pour reconstruire les événements et la temporalité de la fiction. Les images de cet album se caractérisent par leurs rapports complexes au texte et leurs nombreuses références tant cinématographiques et littéraires que picturales (avec une dominante surréaliste).

2 L'emploi du nom de ce peintre pour désigner l'illustrateur serait à commenter : il semble associé à un jugement de valeur négatif sur un dessin jugé abscons.

3 Les abréviations utilisées dans les fragments de corpus sont à lire ainsi : A = Adrien ; Al

= Alexis ; C = Clara ; Jul = Julien ; Jult = Juliette ; L = Léa ; Mat = Mathias ; Max = Maxime ; E = Enquêtrice.

4 Voir aussi Catherine Tauveron (dir.) (2002 : 53-56).

5 Faute de place je n'en analyserai pas d'exemple dans le cadre de cet article.

6 Mais peut-être est-ce aussi le fait de pratiques scolaires antérieures.

7 Voir l'ouvrage d'Alain Prinsaud (2001) qui le recommande pour un troisième trimestre de CP ou un début de CE1.

8 Voir l'ouvrage de Houyel et Poslaniec (2000).

Pour citer cet article

Référence électronique

Anne Leclaire-Halté , « Lecture formelle ou participative ? », *Lidil*, 33 | 2006, [En ligne], mis en ligne le 05 décembre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/66>. Consulté le 05 août 2013.

Auteur

Anne Leclaire-Halté

IUFM de Lorraine, Université de Metz, CELTED, EA 1104.

Articles du même auteur

Les savoirs convoqués par les formateurs dans les rapports de visite de stages de professeurs des écoles [Texte intégral]

Paru dans *Lidil*, 43 | 2011

Une séance d'histoire au Cycle 3 [Texte intégral]

La posture énonciative de l'enseignant dans la médiation documents/élèves

Paru dans *Lidil*, 35 | 2007

Droits d'auteur

© Lidil