

L'album pour entrer en littérature

entretien entre Yvonne Chenouf, Jean Foucambert et Jean Fabre.

Dans la poursuite des différents dispositifs qui ont suscité l'entrée de la littérature jeunesse dans l'école (les sélections successives : les 1001 livres pour l'école, les 100 livres, la sélection de la Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle...), la consultation lancée par le ministère sur les nouveaux programmes pour les trois cycles de l'école primaire confirme la possibilité de cette officialisation des textes comme support d'enseignement.

Des auteurs manifestent leur réticence, voire leur résistance à cette utilisation par les enseignants tandis que la grande majorité de ces derniers manifeste un relatif désarroi à l'idée de devoir s'appropriier ces textes littéraires qu'ils savent souvent faire circuler en complément des manuels scolaires sans pour autant les utiliser comme matériau pour « travailler l'enseignement de la langue ».

Les éditeurs produisent à leur tour des ouvrages qui viennent compléter ces albums pour guider un usage de la littérature en classe.

Jean Fabre débute sa carrière d'éditeur dans le milieu scolaire, puis il fonde L'école des loisirs ouvrant en France une voie nouvelle à la littérature de jeunesse. Les éditions L'école développent parallèlement à la littérature, des recueils de textes,¹ puis de livrets proposant des explorations d'albums en classe.² Nous l'avons rencontré pour comprendre comment on peut avoir « inventé » l'album en France et soutenir son exploitation scolaire sans compromission et avec l'ambition toujours entretenue de former un lecteur critique, interprétatif et non servile d'une lecture guidée, suiviste...

Entretien autour des livres aussi et des lectures qu'on peut en faire...

1 - Les albums pour entrer en littérature à partir d'une expérience langagière proche de ce qu'on sait déjà dire... Entre oralité transcrite et écriture à dire : une frontière déterminante.

Jean Fabre : Pour moi, il y a continuité dans ces différentes productions et je n'ai jamais dévié de cap. Mon analyse remonte aux années 60. On se trouvait alors en présence de trois types de lectures : un écrit fonctionnel et informatif, un écrit didactique avec un enchaînement de raisonnements, d'arguments logiques et puis un écrit que j'appelle relationnel, qui permet de découvrir le monde, de mettre en relation les êtres et les choses et qui, par conséquent, fait la part belle à l'émotivité. Ce dernier type me semble être le plus adapté à l'enfance et présenter la forme la plus complète du récit, permettant d'entrer plus directement en littérature.

Je pense, pour différentes raisons, que l'album introduit à cette forme particulière d'écriture qu'est le récit. Le codage iconique facilite l'entrée dans l'écrit en précisant son champ sémantique, l'album représente la forme la plus proche de l'oralité en ce sens que l'image supporte l'essentiel des données narratives, le texte ne constituant pas un support narratif mais apportant des éléments de dialogue qui permettent de faire vivre un livre. L'album est encore une fenêtre ouverte sur le monde, sur le vivant, sur le vécu au quotidien en même temps qu'il est une schématisation des situations et des comportements qui simplifie les imbrications relationnelles et événementielles de la réalité vécue. Nous sommes en présence d'un genre littéraire où s'imbriquent des dialogues d'oralité transcrite, des descriptions circonstancielles et des commentaires ou des modalités expressives qui dévoilent les intentions cachées, les motivations, le non-dit : la face cachée de la pensée.

L'album peut à ces divers titres être considéré comme le support de mise en scène de la vie transposée, un écho du spectacle du monde sous ses différents aspects de façon la plus accessible par l'enfance.

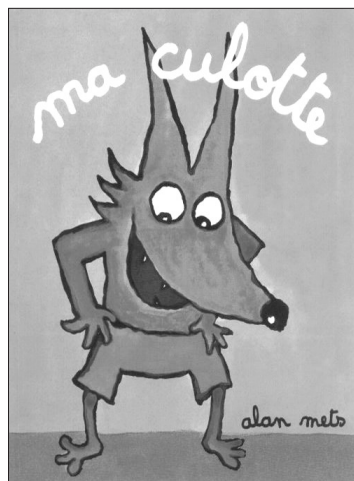
A.L. : *Ce que vous décrivez de l'album présente des analogies avec le théâtre. Tout ce qui serait donné du décor, des personnages à travers leurs gestes, leurs déplacements, leurs intonations... serait apporté par l'image et le seul texte écrit serait dit. Ce qui est écrit, c'est en somme la partition qui va être dite.*

J.F. : Oui à la condition effectivement que l'interprète soit le lecteur. L'interprète c'est finalement le lecteur qui pose sa

¹ M. Billeau, A. Didert, M.L. Obadia, *La lavande et le serpolet. Textes illustrés pour le CE1*, L'école, 1995.

² *Apprendre à lire et à écrire à partir de l'album*, L'école.

voix, entre dans chacun des personnages, anime et réanime un texte. Comme nous parlons ici des premiers albums que rencontre le très jeune enfant nécessairement en présence de l'adulte, il y a un danger : que l'adulte en s'appropriant le texte mette sur des rails l'interprétation du livre et bloque toute activité lexicale de l'enfant. Si l'on reprend cette comparaison avec le théâtre, il ne faut pas que les lecteurs se comportent comme des spectateurs assis et subissant l'interprétation de l'adulte qui lit le texte mais qu'il soit invité à monter sur la scène, à se risquer à l'interprétation du texte. Il y a là une équivoque qui n'est pas toujours levée et qui existe chaque fois qu'on choisit un album pour en faire le quart d'heure du conte ; incontestablement, dans ces conditions la relation de l'enfant à l'écrit est tout à fait différente.



Ce matin
j'ai mis
ma culotte rouge.
Le soleil brillait, youpi !
Voilà que j'aperçois
un joli petit gigot...
Viens dans mes bras, petit,
que je te croque !
Mais cet idiot s'enfuit
au triple galop.
Cent mètres plus loin,
je le cueille
comme une fleur.
Hourra ! Vive moi !
Je l'enferme à clé.
Avec du thym
pour lui donner bon goût.
Demain je le mange
avec ma fiancée.
Je me suis endormi

comme un bébé :
quelle belle journée !
Et demain, gigot !
Miam !
Miam-miam-miam !
Drrrring ! Le réveil sonne.
Il est huit heures.
Aux fourneaux !
Crotte de crotte !
On m'a volé ma culotte !
(Et en plus, j'en ai qu'une.)

Ma fiancée
va bientôt arriver,
et je ne veux pas
qu'elle voit mon zizi...
(enfin, pas aujourd'hui).
Tiens, voilà
mon gigot
qui me parle !
Mais keskidi ?

«Eh, pssst
gueule d'amour !
Ma vie sauve
contre une culotte !»
«O.K. Tope là !»

«Une maille à l'envers,
une maille à l'endroit,
je te tricote
une nouvelle culotte
super mimi.
Ça y est, j'ai fini !
Coup de bol :
elle est juste à ta taille...»

Bah, y a des jours comme ça...
où on peut pas avoir
la culotte et le gigot.

«Bonjour,
mon amour !
J'ai une
surprise
pour toi...
je t'invite
au resto !»



Ma culotte, Alan Mets

Ce texte écrit à la première personne est un exemple de texte qui, lu et relu par l'adulte à un jeune enfant peut faire l'objet d'appropriations par l'enfant, au point qu'il sait un jour en dire des extraits, qu'il interrompt l'adulte pour prendre son relais et dire le texte à sa place, savourer les intonations entendues et les moduler, les jouer, ... jusqu'à savoir - après de nombreuses écoutes et de nombreuses répétitions des

lectures, y compris par des adultes différents - le texte « par cœur » et déguster le plaisir de montrer aux grands qu'on « sait lire » ce livre là !

A.L. : *Cette oralité transcrite dans l'exemple de Ma culotte d'Alan Mets, passe par l'écriture à la première personne. Mais dès qu'on est à la troisième personne, le narrateur est extérieur et cela devient rapidement un récit.*

J.F. : Justement, dans le monologue et le dialogue, on est très proche de l'oralité transcrite sans que cela en soit vraiment. On a une potentialité d'interprétation beaucoup plus ouverte, l'enfant peut prendre tous les tons et chercher le ton qui convient. Cette façon d'entrer dans l'album prépare une certaine autonomie du lecteur. On prépare des capacités d'interprétation, des connotations.

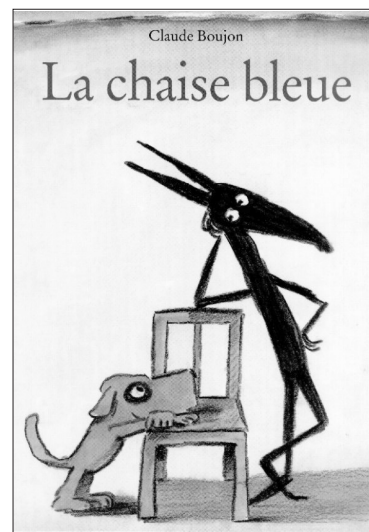
A.L. : *Mais un grand nombre d'albums de littérature jeunesse développent un récit parfois entrecoupé de dialogues ou de monologues. Ma culotte d'Alan Mets représente en cela une sorte d'exception. De toutes manières, peut-on réellement parler d'oralité quand on constate à quel point les dialogues sont écrits, construits dans le sens de l'histoire ?*

J.F. : En effet, dans les premiers albums de L'école des loisirs que je destinai aux enfants entre 4 et 7 ans, je préférais utiliser une écriture beaucoup plus proche de l'oral parce qu'il y a une imprégnation progressive qui va permettre pendant toutes ces années de s'approprier l'écrit. Claude Boujon illustre ce que je recherchais : des articulations très succintes, très concises, avec pas mal de dialogues et surtout des réparties qui posent bien la voix des personnages. Pour autant, ses dialogues sont nourris de références littéraires, artistiques, populaires... il y a concision, efficacité et en même temps richesse des références parce qu'on trouve du La Fontaine dans le langage ordinaire... Ça n'est donc décidément pas de l'oral transcrit.

Non loin de là, un camélidé
- il n'est pas rare de rencontrer
une telle bête dans le désert -
observait avec sévérité les exercices
des deux amis
Il approcha en silence
Et tout à coup s'exclama :
« Non, mais ça va pas la tête !
Qu'est-ce que c'est que ce cirque ? »
Boum, patatras, fin du jeu
« une chaise » dit-il, « est faite
pour s'asseoir dessus. »

« Partons », dit Escarbille à son ami,
« ce chameau n'a aucune imagination. »
« Et en plus, ce n'est même pas un chameau,
il n'a qu'une bosse, c'est un dromadaire »,
ajouta Chaboudo qui aimait la précision.

La chaise bleue - Claude Boujon.



À la fin le jeune dromadaire en eut assez et, se précipitant sur l'estrade, il mordit le conférencier :
« Chameau ! » dit le conférencier furieux.
Et tout le monde dans la salle criait : « Chameau, sale chameau, sale chameau ! »
Pourtant, c'était un dromadaire, et il était très propre.

*Le dromadaire mécontent. Jacques Prévert.
Contes pour enfant pas sages (Gallimard).*

A.L. : *Léo Lionni en est un autre exemple. Travaillant au plus proche de ce que savent les enfants, et pourtant « écrit » au niveau de la syntaxe. Dans Petit Bleu, Petit Jaune, la première phrase est d'une simplicité apparente et en même temps, elle est très écrite. Quand on connaît les circonstances dans lesquelles Léo Lionni a produit ces livres, on peut penser qu'on se situe là au carrefour d'une nécessité de dialogue avec des petits et d'un recours à l'écrit comme langage spécifique pour accéder à ce qui fait la complexité des relations humaines. Léo Lionni disait en effet qu'il ne savait pas « conter » les histoires à ses petits enfants. Embarrassé, il a pris ses crayons et a créé cette histoire dans une spontanéité, avec cette sobriété d'emblée parce qu'il ne savait pas la parler. Ensuite il s'est installé dans une création annuelle, régulière. Il ne savait pas raconter,*

il leur écrivait. D'une certaine manière, il s'approchait de ce qu'on retrouve dans les textes de théâtre : Le Misanthrope de Molière est écrit pour être dit, seulement pour être dit. Pour autant, personne ne parle en alexandrins. Même quand il y a l'apparence de l'oralité transcrite, c'est en fait de l'écrit qu'on rend oralisable.

D'ailleurs, pour les très jeunes enfants, les albums qui doublent l'image se trahissent eux-mêmes parce qu'ils ne peuvent être réinterprétés, ils ne portent pas de ton en redisant ce que dit l'image. Les premiers albums fonctionnent avec un double référentiel de vécu langagier et de vu. À partir de là, on lance l'enfant vers de l'écrit qui va évoluer progressivement.

2 - L'album comme lieu de reprise d'une expérience de l'enfant : au plus proche du vécu ou comme interpellation de la part d'universel contenue dans chaque lecteur. Fondements pour appuyer l'activité lexicale sur l'émotion de la réception.

A.L. : *Si l'on revient sur votre autre idée selon laquelle l'album prend appui sur l'expérience des enfants et crée une connivence notamment par l'illustration, l'iconique, le visuel, il faut bien se dire que lorsqu'on raconte des histoires aux enfants en très bas âge, c'est précisément l'intrusion de quelque chose qui n'a rien à voir avec leur expérience : ils n'ont jamais vu de loup, de sorcière, d'ogre...*

J.F. : C'est vrai et c'est sans doute de ma part une option d'éditeur qui me permettait au début de me rassurer contre les dangers d'appropriation intempestive du texte par l'adulte. Je rêvais d'un processus qui lierait deux choses : d'une part, du sens construit à partir de données visuelles et émotionnelles qui viennent par l'image, d'autre part une attente de confirmation que pourrait apporter l'adulte distillant quelques données complémentaires issues du texte dialogué. Je rêvais ainsi d'un enfant conservant la liberté de construire l'amorce d'un récit par une succession d'images séquentielles qui s'imposent par un début, une suite (et puis), une autre séquence (et puis,...).

Contre ce danger, j'ai construit une sorte de déontologie de l'adulte qui accompagne l'enfant en lecture. Pour résumer, je dirais qu'un adulte ne doit pas se substituer au lecteur et ne doit pas ravalier l'activité lexicale à une écoute. Il doit susciter mieux qu'un questionnement, un auto questionnement du lecteur. La lecture ne doit jamais être un prétexte à un détournement didactique. L'accompagnateur de lecture apprend au jeune enfant à fureter, à découvrir des pistes d'approche, à revenir en arrière pour s'assurer qu'on est sur la bonne voie. Il invite à changer de point de vue, à choisir des repères, à embrasser un horizon d'attente plus étendu

et à centrer l'attention sur un détail significatif, à recadrer, à prendre de la hauteur par rapport au contexte. Il peut aussi aider à faire pressentir les manies de l'écrivain, aider à démêler l'écheveau de l'intrigue par référence à d'autres récits connus de l'enfant lecteur.

L'accompagnement est une démarche de décantation et d'élucidation progressive qui passe par une mise à distance du texte par rapport au jeune lecteur.

A.L. : *Si lire, c'est tout cela, apprendre à lire c'est le faire, l'exercer. La condition de l'apprentissage de la lecture, c'est la lecture. Ce que l'enfant qui ne sait pas lire comprend d'un texte, c'est le fondamental et l'essentiel du texte. Autrement dit, l'émotion, les implicites, les non-dit... L'apprentissage de la lecture consiste finalement partir de ce que l'enfant comprend d'un texte c'est-à-dire la complexité, ce que l'enfant éprouve pour en venir à comment tout cela s'écrit. Quand l'enfant ressent tout ce qu'il y a à ressentir dans un texte, le traitement technique et visuel est peu de chose - même si cela nécessite un travail technique spécifique -. On a les techniques de son savoir sentir. L'enfant n'est pas déficient du côté technique mais peut être en manque du côté littéraire et émotionnel.*

Il nous semble que vos livres sont très exigeants en terme d'écriture. C'est pourquoi nous pensons que les techniques doivent être aussi. Chez Claude Boujon, on trouve :

« Et quand il souleva... Bonjour le vertige pour l'acrobate involontaire »
Et puis à la phrase suivante...
« Bonjour l'indiscrétion, lui crièrent les espionnés »

L'intrus - Claude Boujon

L'effet d'humour est totalement construit par l'écriture (répétition du préfixe in-) mais aussi par la manière dont chez Claude Boujon, les anaphores (l'emplumé, l'espionné) se construisent et alimentent cet effet.³ Nous nous demandons ce qu'on entraîne à travers les exercices développés dans tous les livrets permettant de travailler avec la littérature en classe : des mécanismes de conjugaison, des recherches de vocabulaire... ? Alors quelle différence avec les manuels de lecture ?

Il nous semble que le travail d'exercice, c'est montrer la charge culturelle, grammaticale qu'il y a dans « emplumé » : montrer qu'on le déguste à 5 ans pour ensuite comprendre

³ Voir *Morceaux de vache en tableaux pour une voie lactée et directe*, Gilles Mondémé, A.L. n°66, juin 99, p.17 et les pages consacrées à la théorisation in *La leçon de lecture*, AFL.

comment c'est construit. Cette capacité à déguster, c'est le fruit des rencontres et des expériences littéraires répétées, renouvelées... C'est individuel, ça se construit dans la durée et c'est aléatoire. Bien souvent, auprès des jeunes enfants, on constate une sorte de jubilation à la rencontre des mots bien avant de savoir ce qu'ils signifient. Travailler en classe cette réception et comprendre la manière dont les œuvres agissent, c'est peut-être en pédagogie tenter de limiter ce caractère reproducteur du rapport à l'écrit. C'est aussi se construire le pouvoir de fabriquer, comme l'auteur, des mots nouveaux dès lors qu'on a la clé de fabrication et qu'on connaît les codes sociaux de leur utilisation.

J.F. : Et c'est vrai que la pédagogie professe généralement la recherche de synonymes, les substitutions, les mécanismes de conjugaison... on enseigne la lecture au lieu de lire. Mieux vaudrait peut-être favoriser les relectures du texte motivées par des questions de recherche. Réécouter le texte, le relire. Certains pourraient y voir une justification d'une pédagogie de l'occasionnel ; la systématisation fait souci parce qu'elle révèle notre obsession de tout faire passer en un premier passage alors qu'il faudrait lire, relire et encore relire. Passer et repasser. Pratiquer. Et sans doute aussi partage, le partage de l'interprétation, la mise en commun des interprétations singulières de chaque enfant. C'est encore une invite à l'enseignant à être encore plus discret, susciter l'écoute et être à l'écoute, susciter des affrontements d'interprétations entre les enfants et que de ces affrontements jaillissent certaines trouvailles dont le maître saura tirer profit.

A.L. : *C'est aussi magique de recevoir que de voir comment ça se construit. Cette rencontre avec l'usage de l'écriture au plus haut niveau ne constitue pas un point d'arrivée mais un point de départ. Plus on aura des textes travaillés sur le plan du langage écrit, plus les savoirs techniques se développeront. Comment offrir d'abord cette lecture experte : en saisissant les occasions qui s'offrent à nous de travailler le texte.*

J.F. : Se rendre compte qu'il y a qualité du mot. Comme chez Claude Ponti ou Serge Hochain...

Le roi des arbres s'appelle O'Messi-Messian. Il adore écouter les oiseaux chanter. Il en a plein la tête. Il fait pousser ses branches de manière à recevoir le plus de nids possible.

Quand il a envie de changer de musique, il change de forêt. C'est très rare qu'il le fasse en plein jour. Oulie-Boulie l'a vu. Moi, jamais. Depuis qu'il sait qu'on fait des livres avec le bois des arbres, O'Messi-Messian rêve au livre qu'il deviendra plus tard, quand sa vie d'arbre sera finie. Il voudrait que ce soit un très beau livre. Parfois il se demande s'il ne va pas l'écrire lui-même.

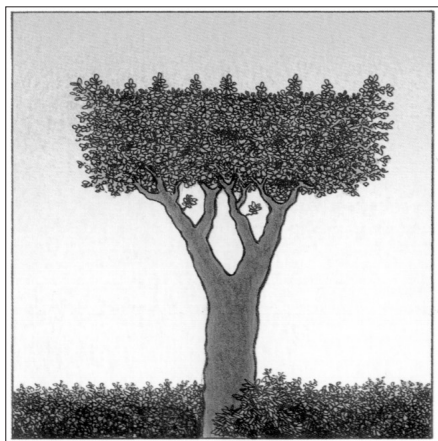
Ma vallée- Claude Ponti.

On passe en dix lignes sur tout ce travail de création musicale, littéraire, la force de l'énergie qu'on met dans la création jusqu'à y laisser sa peau. Les jeux avec les mots n'échappent pas aux enfants face à une écriture pareille.

Il y a très, très longtemps de Serge Hochain (Archimède - L'école des loisirs). Un documentaire qui émeut... Ce qui est exceptionnel, ici, c'est que l'émotion est contenue dans l'idée de cette histoire humaine qu'on nous retrace. À la différence de ces documentaires qui cherchent à jouer sur le registre de l'émotion pour lutter contre l'idée selon laquelle un documentaire est par nature froid, moins attirant et qui introduisent de ce fait des artifices, des anthropomorphismes souvent... Ce livre là compte sur le fait que l'histoire humaine nous émeut par sa force : qu'on nous raconte scientifiquement d'où l'on vient et c'est le vertige ! Les connecteurs de temps « *des centaines de millions d'années plus tard, encore pendant trois cents millions d'années...* » défilent et les hommes ne sont toujours pas là !

Les idées en elles-mêmes sont émouvantes parce que l'individu que nous sommes est impliqué dans cette grande aventure : en présence du récit froid de l'invention de l'électricité, de la déclaration des droits de l'homme, l'émotion vient du lecteur. Les idées appellent une agitation intellectuelle. Elles s'appuient sur le ressort de l'analogie, trouvent en moi une résonance, créent un déséquilibre, un vertige. Les analogies sont sources d'émotivité.

C'est effectivement autour des idées, de leur résonance chez le lecteur et de la qualité des mots choisis pour dire et conter que se développera l'émotivité, la réception, l'interprétation par le lecteur. La différence entre l'intellectuel et l'émotionnel finit par être assez illusoire ici.



ill : Claude Ponti, *Ma vallée*, L'école des loisirs