

## UN ALBUM « POLYPHONIQUE » AU CYCLE III : *HISTOIRE À QUATRE VOIX* D'ANTHONY BROWNE

---

Anne LECLAIRE-HALTÉ

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

Dans ce numéro de *Pratiques* consacré à la polyphonie, notre propos est de rendre compte de la façon dont des élèves de CM1 comprennent, en première lecture, sans médiation étroitement didactique, mais dans le cadre spatial de l'école, un album bien connu des enseignants de maternelle et de l'école élémentaire et catégorisé comme ouvrage polyphonique dans la littérature didactique. Il s'agit d'*Histoire à quatre voix* d'Anthony Browne (Kaléidoscope 1998) <sup>(1)</sup>. Catherine Tauveron parle en effet à propos de cet ouvrage de

*point de vue polyphonique, qui aboutit à présenter la même histoire au travers de consciences et de « voix » différentes et oblige à se poser la question de la « vérité » de l'histoire considérée d'un point de vue neutre. (p. 28)*

La polyphonie dont il est question ici a peu à voir avec les analyses empruntées à Bakhtine, à Ducrot ou à Nolke abordées dans les autres articles du numéro. Le terme renvoie plutôt à l'idée d'une polyfocalisation dans la narration d'un même ensemble d'éléments fictionnels.

Cet album fait partie de la liste des ouvrages dont la lecture est recommandée dans les documents d'application des programmes parus en 2002 (*Littérature cycle des approfondissements*) en ces termes :

*difficulté de lecture : niveau 2* <sup>(2)</sup>

*Variations sur une histoire apparemment simple : une mère et son fils accompagnés de leur chienne, un père et sa fille accompagnés de leur chien se croisent un court moment lors de leur promenade au parc.*

*Chaque humain, simultanément, va donner à cet événement banal une tonalité par-*

---

(1) Je remercie Mireille Delaborde, Marie-Christine Vinson et tout particulièrement Caroline Masseron pour leur lecture critique de cet article.

(2) La gradation va de 1 à 3, 1 étant le plus facile.

*ticulière, symbolisée par une police de caractère et une saison de l'âme appropriées : somptuosité de l'automne à l'entrée de la mère, pâle hiver pour le père, hiver aussi pour le garçon mais, qu'il rencontre la fillette, et c'est le printemps, qu'ils jouent ensemble et c'est l'été.*

*Points de vue portés également par les images qui adaptent les cadres, ce qu'on décide de montrer, de cacher, à la psychologie de chaque personnage. Allié aux références prises dans l'époque actuelle (espace urbain, centrales nucléaires...) l'univers artistique, en particulier surréaliste (peinture, cinéma, chanson...), soutient le propos par citations, parodies, amalgames, imprégnation ; il alerte aussi.*

*Une Histoire à quatre voix est la reprise d'un autre album publié en 1987, Une promenade au parc (Flammarion) ; il est intéressant d'observer l'évolution entre ces deux albums, comme la transformation des premiers personnages humains en singes, personnages récurrents chez Anthony Browne. (2002 : 14-15)*

La suite permettra de constater que ce texte de présentation ne va pas sans poser quelques problèmes. Il est en certains endroits très (trop) allusif. Par exemple, quel sens, en termes de typologie textuelle ou générique, donner au mot *histoire* ? Que veut dire un peu plus loin *il alerte aussi* ? Ce texte mélange également les niveaux d'analyse, typographique, textuel et iconique, et lance l'enseignant sur deux pistes de lecture : l'une psychologisante (*saison de l'âme appropriée, les images qui adaptent les cadres à la psychologie de chaque personnage*) et l'autre formelle par le renvoi à quelques phénomènes de transtextualité (intertextualité, hypertextualité avec la mention du surréalisme, des citations, de la parodie...). Il semble globalement privilégier la dimension esthétique à d'autres pistes de lecture dont on ne comprend pas pourquoi elles seraient moins légitimées : lectures éthico-pratique <sup>(3)</sup>, sociale, idéologique par exemple.

On peut distinguer plusieurs types d'ouvrages illustrés en littérature de jeunesse selon le rôle qu'y joue l'illustration (Grossmann 1997 : 94). Les plus classiques sont ceux où le texte écrit est premier et où l'image ne fait qu'illustrer certaines scènes choisies du livre. Il existe également des ouvrages où le texte est subordonné à l'illustration qui assure la progression narrative. Enfin, une troisième catégorie, à laquelle F. Grossmann réserve le nom de « forme album », associe étroitement texte et image de façon intriquée et complexe. *Histoire à quatre voix* relève de cette dernière catégorie. Dans le même espace perceptif, constitué par la page ou la double page, le lecteur se trouve confronté à des éléments textuels, plastiques et iconiques qu'il doit traiter en interrelation. On peut se demander si le concept d'hyperstructure développé par G. Lugin pour la presse et pour le texte publicitaire de la presse écrite ne serait pas pertinent pour l'album :

*L'un des intérêts majeurs de la notion d'hyperstructure est de penser l'annonce comme génératrice de liens entre différents constituants, dont le sens global est supérieur (et différent de) à la somme de ses parties : le rapport entre les différents constituants, notamment le rapport texte/image, provoque des circulations du sens, entre redondance et répulsion, entre complément et contrepoint, etc.*

La définition de l'annonce publicitaire par Lugin peut sans doute être reprise pour la page ou la double page d'album contemporain et oblige à associer étroitement texte et image dans l'élaboration du sens :

*un ensemble scriptovisuel constitué d'éléments linguistiques, plastiques et iconiques. La mise en forme de ces différents éléments répond à certaines règles plus ou*

---

(3) Nous reviendrons plus en détail dans la deuxième partie de l'article sur la distinction, empruntée à Bernard Lahire (1993 ; 1998) entre les dimensions esthétique et éthico-pratique.

moins établies (hyperstructures canoniques), dicte des parcours de lecture privilégiés et infléchit des rapports entre les différents constituants.

C'est aussi sur cette étroite intrication du texte et de l'image qu'insistent S. Van der Linden et I. Nières dans leurs articles consacrés à l'analyse des livres d'images publiés dans *La revue des livres pour enfants* (2003). Et le traitement de cette hyperstructure est finalement l'un des objectifs que donnent les documents d'accompagnement pour la littérature au cycle des approfondissements de 2002<sup>(4)</sup>.

Dans une première partie nous ébaucherons une analyse d'*Histoire à quatre voix* en nous demandant, entre autres questions, s'il relève de la polyphonie autrement que par le simple fait d'être constitué d'une succession de voix de personnages différentes témoignant, à l'usage exclusif du narrataire, d'un même moment. Nous incluons dans notre analyse l'image et le rapport texte/image, puisque, comme nous venons de le souligner, l'album est un objet sémiotique associant matériau sémiographique et sémiopictural.

Dans une seconde partie il sera question de la façon dont les élèves disent comprendre cet album après une première lecture. Leurs difficultés se situent-elles, comme le dit Catherine Tauveron (2000)<sup>(5)</sup>, surtout dans la gestion des différentes voix ? Que nous disent les jeunes lecteurs de leur réception initiale de l'album ?

## I. APPROCHE SÉMIOTIQUE DE L'ALBUM

*Histoire à quatre voix* est une réécriture par Anthony Browne lui-même d'un album édité en 1977 chez Duculot, *Une promenade au parc (A walk in the park)*. Dans ce premier album, deux couples parent/enfant se trouvent en même temps au parc. Monsieur Forgeron et sa fille Gisèle quittent leur quartier populaire pour promener leur chien César, alors que madame Delaforge et son fils Charles s'éloignent de leur riche demeure avec leur chienne Victoire. Ils arrivent l'un après l'autre au parc. Les deux chiens sont lâchés en parallèle puis les parents et enfants s'assoient sur le même banc à distance les uns des autres. Les chiens s'amuse ensemble, les enfants se rapprochent et finissent par jouer, alors que les parents, eux, continuent à s'ignorer. Le petit garçon offre une fleur à la petite fille ; puis les parents se lèvent. C'est l'heure de rentrer ; chacun s'achemine vers son quartier. Dans ce récit hétérodiégétique au présent (il serait plus juste de parler de compte rendu ou de chronique<sup>(6)</sup> que de récit au sens strict), l'accent est mis sur la distance sociale entre les deux couples, distance que seuls les enfants et les animaux arrivent à franchir. Les parents ne sortent pas de leur univers respectif<sup>(7)</sup>.

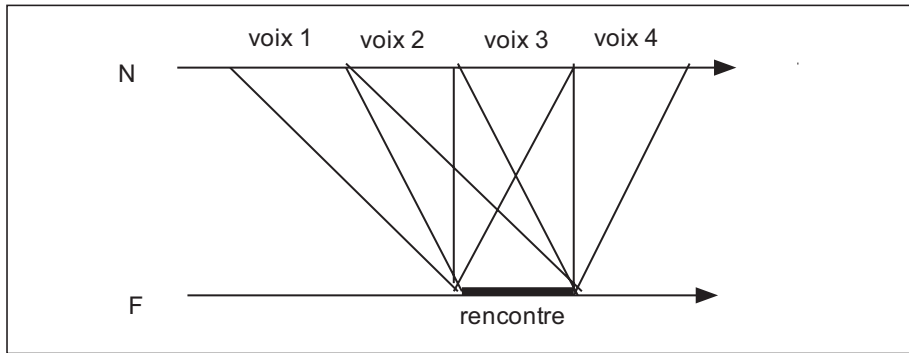
Plus de vingt ans après, le titre anglais change et devient *Voices in the park*. La réécriture garde le même fil diégétique mais fait se succéder quatre voix de personnages, chacune assurant un point de vue sur cette rencontre. On peut représenter la façon dont la narration prend en charge la fiction par ce schéma inspiré de celui proposé par Jean Ricardou (1973 : 132) :

(4) « Il convient de découvrir les relations de l'image et du texte en prenant conscience des diverses modalités de cette relation dans la construction du sens de l'œuvre : effets de redondance, complémentarité, juxtaposition, récits parallèles, divergence etc. » (p. 7).

(5) Elle classe cet ouvrage dans la catégorie des récits « qui empêchent délibérément la compréhension immédiate » (2002 : 27).

(6) Au sens où Françoise Revaz (1997) l'entend : une séquence textuelle qui se différencie du récit par l'absence de mise en intrigue.

(7) Voir l'analyse du texte et des illustrations faite par Bruel (2001 : 281-282).



Mais le texte ne fonctionne pas indépendamment de l'image. Comme nous l'avons souligné plus haut, l'album est un objet multisémiotique à décrire comme un discours pluricodé, c'est-à-dire une

*famille d'énoncés considérée comme sociologiquement homogène par une culture donnée, mais dans laquelle la description peut isoler plusieurs sous-énoncés relevant chacun d'un code différent.* (Klinkenberg 1996 : 176)

Nous avons parlé d'hyperstructure comportant soit une image, encadrée le plus souvent, avec un texte au dessous, sur l'espace d'une page, soit une image avec un texte en-dessous et une image de pleine page à droite, le tout sur une double page.

Nous commenterons d'abord le texte, puis nous nous centrerons sur la relation texte/image.

## 1. Le texte

Le titre français *Histoire à quatre voix*, dont on ne sait s'il est du fait de l'éditeur ou de l'auteur, crée un double effet de généricité (Adam 2004) <sup>(8)</sup>. D'une part il inscrit le texte dans le genre du récit (ce que ne fait pas le titre anglais), d'autre part, en insistant sur la modalité d'écriture, il situe cet album du côté des productions de littérature de jeunesse esthético-ludiques où les jeux de langage l'emportent sur une fonction didactique ou fictionnelle et narrative. En même temps il peut susciter une certaine attente : ces voix raconteront-elles quatre fois la même histoire, ou une histoire sera-t-elle racontée par assemblage de quatre voix successives ? En tout cas, pour le lecteur expert, le terme de « voix » renvoie ici à voix narrative.

### a. Les quatre voix

Nous distinguerons le point de vue du sujet de conscience qui se manifeste dans ces récits à la première personne, point de vue cognitif, perceptif, axiologique (Rabatel 1998) et l'image que le lecteur se construit du personnage-narrateur à partir de ce point de vue mais aussi d'autres informations qui sont données.

(8) « Dès qu'il y a un texte – c'est-à-dire la reconnaissance du fait qu'une suite d'énoncés forme un tout de communication –, il y a *effet de généricité* c'est-à-dire inscription de cette suite d'énoncés dans une classe de discours. La généricité est une nécessité socio-cognitive qui relie tout texte à l'interdiscours d'une formation sociale. Un texte n'appartient pas, en soi, à un genre, mais il est mis, à la production comme à la réception-interprétation, en relation à un ou plusieurs genres. » (p. 62).

### Première voix

C'était l'heure d'emmener Victoria, notre labrador de pure race, et Charles, notre fils, faire leur promenade matinale.

Nous entrâmes dans le parc, et je libérai Victoria de sa laisse, quand, brusquement, un vulgaire bâtard surgit et commença à l'importuner. Je le chassai, mais le misérable corniaud se mit à poursuivre Victoria à travers tout le parc.

Je lui ordonnai de partir, mais la sale bête m'ignora complètement. « Assieds-toi », dis-je à Charles. « Ici ».

Je réfléchissais au menu du déjeuner – J'avais un joli reste de poulet, je pouvais le servir agrémenté d'une salade, ou bien décongeler l'un de mes délicieux potages –, lorsque je remarquai tout à coup que Charles avait disparu !  
Mon Dieu ! Où était-il passé ?

Tant d'horribles individus rôdent dans le parc de nos jours ! J'ai crié son nom pendant une éternité.

Puis je l'ai vu en pleine conversation avec une fillette qui avait très mauvais genre. « Charles, viens ici. Immédiatement ! » ai-je dit. « Et viens ici, je te prie, Victoria. »

Nous sommes rentrés à la maison en silence.

Cette première voix est celle d'une mère qui fait le récit rétrospectif de sa sortie au parc avec son chien et son fils. D'un point de vue textuel, on peut considérer qu'il s'agit du récit le plus canonique des quatre, par la présence d'un nœud /dénoeuement : disparition/réapparition de Charles. La forme énonciative peut être caractérisée comme historique subjectivante (Rabatel 2004), tout au moins au début, quand le récit est conduit au passé simple, temps qui crée un effet de mise à distance.

Le point de vue axiologique de la narratrice se manifeste :

- par des jugements discriminatoires fondés sur des critères raciaux (*notre labrador de pure race/un vulgaire bâtard, un misérable corniaud*) et sur des critères sociaux (*une fillette qui avait très mauvais genre* = qui n'est pas de notre monde) ;
- par l'ordre dans lequel sont introduits les objets du discours : le chien est nommé avant le fils ;
- par une formule au présent gnomique *tant d'horribles individus rôdent dans le parc de nos jours !* qui marque l'intrusion dans le discours de la narratrice d'un élément doxique (Amossy 2000) lié au thème de l'insécurité, idéologiquement caractéristique des discours conservateurs ;
- par le contenu des pensées rapportées qui traduisent l'autosatisfaction du locuteur (*joli reste de poulet, un de mes délicieux potages*) (il s'agit des seules notations positives dans un discours globalement dysphorique).

En ce qui concerne les points de vue perceptif et cognitif (les deux étant difficiles à dissocier), le narrateur ne voit/ne sait rien de ce qui s'est passé le temps de la disparition de l'enfant, ni d'ailleurs ne cherche à le savoir : le retour à la maison est silencieux.

Tous ces éléments liés au point de vue de la narratrice, ainsi que le choix de certains objets de discours, comme la mention d'un emploi du temps bien réglé en

première phrase, les propos auto-rapportés au discours direct consistant en formules impératives, l'hypercorrection grammaticale (passé simple, incises présentant une inversion sujet-verbe par exemple), contribuent à la construction d'une image du personnage par le lecteur. La mère appartient à une classe sociale favorisée et semble psychologiquement assez rigide et peu proche de son fils. Le choix des prénoms Victoria et Charles conforte cette construction : ils renvoient à la royauté anglaise et le nom même de la reine Victoria est lié à tout un univers de valeurs puritaines et colonialistes. En même temps, le décalage entre cette image que donne la mère d'elle-même et l'aspect prosaïque de ses soucis domestiques (le menu du déjeuner) est étonnant. Pour Christian Bruel (2001 : 288), c'est l'une des énigmes que présente l'album : quelle est l'identité réelle de cette femme : « grande dame » ou usurpatrice ?

#### Deuxième voix

J'avais besoin de prendre l'air, alors moi et Réglisse, on a emmené le chien au parc.

Il adore le parc. J'aimerais bien avoir la moitié de son énergie.

Je me suis installé sur un banc et j'ai consulté les offres d'emploi. Je sais que c'est une perte de temps, mais on a tous besoin d'un petit fond d'espoir, non ?

Puis ce fut l'heure de rentrer. Réglisse m'a bien remonté le moral. On a bavardé gaiement le long du chemin.

Ce récit, beaucoup moins expansé et moins narrativisé que le précédent, proche du compte rendu, est presque intégralement au passé composé. Le narrateur est enfermé dans sa subjectivité : il parle beaucoup de son humeur, plutôt dépressive, mais rien n'est dit ni de Réglisse, dont la relation avec le narrateur n'est pas explicitée ni le sexe précisé <sup>(9)</sup>, ni du chien qui n'est pas nommé, ni de ce qui se passe autour de lui au parc. Il n'est pas question textuellement de rencontre dans ce chapitre.

Ce locuteur est construit en opposition à la narratrice précédente sur le plan social : il est au chômage et s'exprime de façon plus relâchée (le *on* remplace le *nous* par exemple). L'opposition est surtout lisible en comparant les premières et dernières phrases de chaque récit. Le motif de la sortie au parc n'est pas le même : ici c'est l'envie et non une organisation de journée planifiée qui pousse le narrateur à sortir, et le retour s'effectue non dans le silence mais dans un gai bavardage. On peut supposer ici que le narrateur sait ce que Réglisse a fait lors du séjour au parc. Le seul point commun entre ce narrateur et le précédent est la place secondaire accordée au deuxième personnage humain : *moi et Réglisse*, dit-il... Enfin, le narrateur mentionne également un élément doxique, *on a tous besoin d'un petit fond d'espoir, non ?*, mais, contrairement à celui énoncé par la narratrice précédente, celui-ci a un contenu positif et se situe dans une interaction avec le narrataire.

Quel lien le lecteur peut-il établir entre ce récit et le précédent ? S'il y a une similitude spatiale et actionnelle, rien ne permet d'établir une relation temporelle quelconque entre eux.

---

(9) Réglisse est un nom qui peut être aussi bien masculin que féminin.

### Troisième voix

J'étais une fois de plus tout seul dans ma chambre. Je m'ennuyais, comme d'habitude. Puis Maman a dit que c'était l'heure de notre promenade.

Il y avait dans le parc un chien gentil et Victoria s'amusait beaucoup. Elle avait de la chance, elle.

« Ça te dirait de venir faire du toboggan ? » demanda une voix. C'était une fille, malheureusement, mais j'y suis quand même allé. Elle était géniale au toboggan. Elle allait vraiment très vite. J'étais impressionné.

Les deux chiens faisaient la course comme de vieux amis.

La fille a ôté son manteau pour jouer à se balancer, alors j'ai fait la même chose.

Je grimpe bien aux arbres et je lui ai montré comment s'y prendre. Elle m'a dit qu'elle s'appelait Réglisse – drôle de nom, je sais, mais elle est vraiment sympa. Puis Maman nous a surpris en train de parler et j'ai dû rentrer à la maison.

Peut-être Réglisse sera là la prochaine fois ?

Tout comme précédemment, ce récit, qui commence de manière analeptique par rapport aux deux précédents, est caractérisé par une énonciation personnelle subjectivante (Rabatel, à paraître en 2005). Le lecteur identifie le narrateur comme étant Charles, le fils de la première narratrice, à partir de la phrase *Puis maman a dit que c'était l'heure de notre promenade* et du nom du chien de la famille qui réapparaît ici.

Se narrateur présente son état comme ordinairement dysphorique (solitude, ennui). Il vise aussi à donner de lui-même une image de masculinité (*c'était une fille, malheureusement*) et de supériorité physique (*je grimpe bien aux arbres et je lui ai montré comment s'y prendre*).

De ce qu'il dit de ses actions, le lecteur peut inférer une certaine soumission à sa mère. Enfin, la variation langagière joue ici également. Charles se démarque du langage maternel : passé composé et non plus passé simple, expressions syntaxiques proches de la langue parlée (*elle avait de la chance, elle, peut-être Réglisse sera là la prochaine fois ?*), lexique (*géniale, sympa*), tous ces éléments relèvent de l'emploi d'un sociolecte lié à la jeunesse du locuteur.

Son récit rétrospectif semble combler les ellipses des récits précédents : Charles rencontre Réglisse (dont le lecteur apprend que c'est une fille) et ils jouent ensemble. Mais ce n'est pas la seule possibilité de lecture. On peut aussi penser que les trois récits correspondent à trois épisodes qui se sont déroulés chronologiquement.

### Quatrième voix

Papa n'avait pas vraiment le moral, alors j'ai été contente qu'il propose d'emmener Albert au parc.

Albert est toujours extrêmement impatient qu'on le détache. Il est allé droit vers une magnifique chienne et a reniflé son derrière (il fait toujours ça). Bien sûr, elle s'en fichait, la chienne, mais sa maîtresse était hyper fâchée, la pauvre pomme.

J'ai finalement parlé à un garçon sur un banc. J'ai d'abord cru que c'était une mau-

viette, mais en fait non. On a joué à la bascule et il n'était pas très bavard, mais ensuite, il est devenu plus cool.

On a attrapé un fou-rire quand on a vu Albert prendre un bain.

Puis on a tous joué dans le kiosque et j'étais vraiment heureuse.

Charlie a cueilli une fleur et me l'a donnée.

Puis sa maman l'a appelé et il a dû partir. Il avait l'air triste.

En arrivant à la maison, j'ai mis la fleur dans un peu d'eau, et j'ai préparé une tasse de thé pour Papa.

Il s'agit du récit de Réglisse<sup>(10)</sup>, dont on apprend qu'elle est la fille du chômeur, le deuxième narrateur. Réglisse, cumulant jeunesse et appartenance à un milieu social populaire, est sans doute la narratrice qui s'exprime de la façon la plus familière : *elle s'en fichait, hyperfâchée, la pauvre pomme, cool*. Les modalités de la première rencontre entre les deux chiens sont aussi évoquées sans détour. On remarquera au passage l'irrévérence que constitue le nom du chien de Réglisse : l'isotopie royale esquissée dans le premier chapitre se poursuit et Albert et Victoria forment un couple, tel le couple royal.

Si Réglisse manifeste un point de vue négatif sur la mère de Charles, elle évalue positivement nombre d'autres éléments : la décision de son père de se rendre au parc, la chienne Victoria, Charles, son propre état lors des jeux. C'est sans aucun doute le narrateur-personnage le plus positif des quatre : contrairement aux autres, il est sensible aux sentiments d'autrui (ceux de son père, de la mère de Charles, ceux de Charles).

D'un point de vue perceptivo-cognitif, elle ne rapporte pas de la période de jeu les mêmes activités que Charles : il n'est question ni de toboggan ni d'arbres auxquels grimper, mais de balançoire et de kiosque, de fleur offerte : chacun sélectionne les faits selon sa subjectivité.

À la lecture de ce dernier chapitre, le fait que les quatre voix se rapportent à un même moment au parc ne fait plus de doute : la troisième et la quatrième voix présentent la rencontre avec un personnage comme une première rencontre (troisième voix : *c'était **une** fille...*, *elle m'a dit qu'elle s'appelait Réglisse* ; quatrième voix : *un<sup>(11)</sup> garçon... Charlie*)<sup>(12)</sup>.

## b. Polyfocalisation et orientation globale du texte

Au niveau strictement textuel, si on exclut le titre susceptible d'indiquer au lecteur averti le dispositif narratif choisi, c'est la mise en mémoire de quelques détails, au fur et à mesure de la progression dans les quatre évocations, et leur corrélation, qui permet de reconstruire qu'il s'agit d'une même tranche temporelle, mais vécue différemment par les quatre personnages. On est d'ailleurs en droit de se demander si finalement c'est bien la même « histoire » qui est racontée, contrairement à ce que laisse penser le titre.

(10) Dans la version originale anglaise, le personnage s'appelle Smudge (petite tache), ce qui, d'après Bruel (2000), correspond mieux à l'univers brownien et notamment à la façon dont il traite visuellement la pauvreté. Il est vrai que l'on peut s'interroger sur le choix du traducteur.

(11) C'est nous qui soulignons.

(12) À cela s'ajoutent les allusions aux motivations du séjour au parc, à la rencontre entre les deux chiens, à la réaction de la mère, au rappel par la mère et au départ.

L'auteur (si nous appelons ainsi l'instance responsable du texte) guide le lecteur en titrant très explicitement chacun des chapitres de l'album « Première voix », « Deuxième voix », etc. Il le guide aussi en adoptant des caractères typographiques différents pour chaque voix, qui se distingue ainsi des autres par son aspect plastique. Le choix des caractères contribue en effet à « colorer » les voix <sup>(13)</sup> : on pourra ainsi par exemple opposer le classicisme des caractères de la première voix, l'aspect austère des caractères de la troisième voix et les caractères scripts moins alignés et plus fantaisistes de la quatrième voix <sup>(14)</sup>.

Il ne s'efface donc pas complètement derrière ses narrateurs-personnages. Même si le texte se présente comme du discours cité de quatre personnages-narrateurs différents, sans filage par un discours citant qui pourrait aider à construire une caractérisation et une hiérarchisation de ces personnages, l'auteur se manifeste dans l'ordonnancement des voix narratives, orientant l'ensemble vers un pôle plutôt euphorique en terminant par la voix la plus positive. Il se manifeste aussi dans la mesure où il hiérarchise les narrateurs. Certains sont donnés comme plus sympathiques que d'autres. Les enfants, qui communiquent entre eux, qui ne sont pas enfermés dans leurs préjugés ou leurs problèmes, paraissent plus positifs au lecteur que la mère et même le père, prisonniers d'une forme d'autisme social. Ainsi, la mère dénigre Réglisse sur un simple coup d'œil et le lecteur a tendance à ne pas prendre ce point de vue au sérieux, parce que la mère est globalement dévalorisée dans l'éthos qu'elle donne d'elle et que Réglisse, elle, est perçue positivement. En ce sens on ne peut donc dire que le texte soit polyphonique au sens bakhtinien du terme <sup>(15)</sup> : une orientation est bel et bien donnée au texte, certaines voix sont privilégiées par rapport à d'autres. Et si elles se répondent l'une à l'autre et interagissent, ce n'est qu'indirectement. On remarquera l'absence de l'évocation de la dimension sociale du récit dans le texte de présentation des documents d'accompagnement cité ci-dessus, au profit de l'analyse formelle et esthétique. Pourtant cette dimension est bien présente dans cet album, où, comme le note Christian Bruel, l'absence d'emploi du père s'accompagne

*de la représentation, rarissime<sup>(16)</sup>, de l'ostracisme engendré par l'aisance sociale. La morgue de la bourgeoisie est d'ailleurs sensiblement plus marquée dans Une histoire à quatre voix, le palimpseste, que dans l'album source, Une promenade au parc. (118)*

(13) Martine Joly parle de l'« image des mots » : « Autrement dit, il nous faut aussi considérer l'image des mots [...], le choix de la typographie, des couleurs, de la texture et des formes des lettres comme une dimension significative à part entière, pleine de ressources et de potentialité expressives. Cette dimension plastique des textes écrits a été conceptualisée et étudiée sous le terme d'"iconotextualité" par certains ». (1994 : 97-98).

(14) Brigitte Andrieux décrit plus précisément ces caractères (1999 : 29-31) : « Elzévir, caractère très ancien, empreint d'une certaine noblesse », pour la première voix ; « simples caractères bâtons, bien encrés », pour la seconde, « Didot filiforme qui n'a gardé de l'Elzévir que l'empatement des lettres, simplifié à l'extrême » pour la troisième, « lettres scriptes sautillantes » pour la dernière.

(15) Bakhtine définit ainsi la polyphonie chez Dostoïevski : « *La pluralité des voix et des consciences indépendantes et distinctes, la polyphonie authentique des voix à part entière, constituent en effet un trait fondamental des romans de Dostoïevski. Ce qui apparaît dans ses œuvres ce n'est pas la multiplicité de caractères et de destins, à l'intérieur d'un monde unique et objectif, éclairé par la seule conscience de l'auteur, mais la pluralité des consciences "équipollentes" et de leur univers qui, sans fusionner, se combinent dans l'unité d'un événement donné.* » (1970 : 32-33).

(16) Pour lui « le principal tabou qui verrouille encore et toujours les œuvres principalement destinées au jeune public n'est pas la sexualité, comme certains préfèrent le croire, mais bien l'économie. La neutralité bienveillante affichée permet d'éviter d'ébranler, fût-ce dans l'imaginaire, les raisons objectives de la distribution sociale des dominants et des dominés. Le simple mot « argent » ne figure que rarement dans les albums contemporains. Pour ne rien dire de capital, profit, exploitation et mondialisation. » (p. 118).

## 2. Les images

Nous avons signalé précédemment que si l'on définit la page et/ou la double page d'album comme hyperstructure, image et texte ne pouvaient être traités indépendamment. En même temps, dans un support où il y a enchaînement d'images (ce qui est rarement le cas dans la publicité), l'image peut être prise dans une tension entre un fonctionnement autonome relatif et sa liaison au texte. Par fonctionnement autonome relatif, nous entendons que les images peuvent dans certains cas, comme ici, se lire syntagmatiquement indépendamment du texte (tout en amputant cependant le sens global). S. Van der Linden voit encore une autre tension à propos des images prises en elles-mêmes :

*Il nous semble que chaque image participant d'une suite — qu'elle soit ou non narrative — doit effectivement être considérée en fonction d'un double mouvement d'autonomie et de dépendance. La mise en pages la plus fréquemment rencontrée dans l'album rompt avec la dissociation page de texte/page d'image et fait cohabiter au moins un énoncé verbal et un énoncé visuel sur l'espace de la page. Entre image isolée et image séquentielle, l'image d'album s'affirme souvent entre ces deux pôles. Ni complètement indépendantes, ni tout à fait solidaires, ces images pourraient être qualifiées d'« associées ». (2003 : 64)*

L'image peut être traitée dans sa cohérence interne tout comme mise en relation dans une série, et ainsi faire l'objet d'une double description.

Dans le cadre de cet article, nous n'envisageons pas une étude détaillée de chaque image de l'album en elle-même et dans sa relation aux autres images et au texte, faute de place et parce que notre objectif principal n'est pas la description sémiotique de cet objet très complexe mais l'analyse de sa première réception par de jeunes lecteurs. Nous nous contenterons de donner quelques exemples de l'autonomie relative des images, puis de la relation texte/image.

### a. Autonomie des images

En se contentant de feuilleter l'album et de regarder uniquement les images <sup>(17)</sup>, on peut comprendre le récit (au sens ici d'enchaînement chronologique d'actions entre des moments T et T<sub>n</sub> impliquant un ou des personnages assurant une unité thématique entre ces actions) correspondant à chaque chapitre. On percevra de plus, d'un chapitre à l'autre, une unité de lieu, le parc, la permanence des mêmes personnages : des gorilles et des chimpanzés anthropomorphisés <sup>(18)</sup> (les gorilles étant des adultes, mère et père, et les chimpanzés deux enfants), les chiens. Mais il nous semble que repérer que les récits font référence au même moment n'a rien d'évident, d'autant plus que les chapitres sont rythmés par les saisons : automne pour le premier, hiver pour le second, passage de l'hiver au printemps pour le troisième, plein été pour le dernier.

Les images fonctionnent également de façon autonome dans la mesure où elles créent un univers particulier caractérisé par la façon de l'illustrateur (choix plastiques et iconiques) et par son inspiration surréaliste, et cela de façon tout à

---

(17) Faute de pouvoir reproduire l'album intégralement dans le cadre de cet article, nous ne pouvons que conseiller aux lecteurs de lire ces pages l'album sous les yeux !

(18) Dans *Promenade au parc*, les personnages étaient des humains. Mais Anthony Browne aime dessiner des gorilles, ambivalents ici (effrayant quand il s'agit de la mère, doux quand il s'agit du père). Quant au chimpanzé, que l'on retrouve dans nombre d'albums de Browne, c'est une figure de l'enfance (voir Bruel qui commente d'ailleurs l'énigme que constitue dans l'album le fait que parents et enfants ne soient pas de la même espèce animale)...

fait indépendante du texte. L'ouvrage *Lectures expertes* souligne par exemple des

*détails insolites et délirants installant une atmosphère drôle et poétique : chapeau de la mère qui se soulève sous l'effet de la colère, personnages des tableaux qui s'échappent de leur cadre et dansent dans la rue, arbres qui prennent feu, réverbères coiffés de chapeaux ou qui se transforment en fleurs, nuages en forme de chapeaux... (2002 : 59)*

Cet univers se caractérise par une intericonicité importante. Non seulement il est à mettre en relation avec le monde brownien tel qu'il apparaît dans les autres albums de l'auteur <sup>(19)</sup>, mais il cite de diverses manières :

- des tableaux : *La Joconde* de Léonard de Vinci, *Le chevalier souriant* de Hals, *Le cri* d'Edward Munch, *Shakespeare au crépuscule* de Hopper, références à des œuvres de Magritte...
- des films : King-Kong, Mary Poppins...
- d'autres albums de littérature de jeunesse : *Les jardins d'Abdul Gazazi* de Chris Van Allsburg, *Max et les maximonstres* de Maurice Sendak...
- d'autres livres : *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry <sup>(20)</sup>.

Enfin, ces images peuvent faire en elles-mêmes, sans être traitées par rapport au texte, l'objet d'un travail d'analyse et de comparaisons mettant en valeur des jeux de reprises, de redondances, d'oppositions. Par exemple, les images ouvrant et fermant le chapitre de la deuxième voix peuvent être analysées en détail dans une opposition dysphorie/euphorie. La profusion de chapeaux maternels caractérisant la deuxième image de la troisième voix traduit l'emprise de la mère sur le petit garçon etc. Les références intericoniques sont intégrables dans la lecture des images. Ainsi, *La Joconde* de Vinci et *Le Chevalier souriant* de Hals n'ont pas été traités parodiquement au hasard dans la première image de la deuxième voix : qu'ils inondent le trottoir de leurs larmes, alors qu'ils sont célèbres pour leur sourire, marque hyperboliquement la profonde tristesse du père, et le fait qu'ils dansent ensemble sur la dernière image de ce même chapitre le changement d'humeur complet qui s'est effectué entre les deux moments. Les saisons associées à chaque personnage le sont aussi à des couleurs liées à certains affects : couleurs froides de l'hiver et humeur du père, couleurs chaudes de l'été et joie de vivre de Réglisse...

## b. Rapport texte/image

Mais en même temps les images ne peuvent être dissociées du texte : l'accès à la compréhension globale de l'album passe par la mise en interaction de ces deux codes principaux. Ces interactions peuvent être décrites comme syntaxiques et sémantiques (Klinkenberg 1996).

Les interactions syntaxiques correspondent à des connexions explicites entre message verbal et message iconique, par exemple grâce à la présence d'embrayeurs dans le message verbal, comme le *je*, ou à des connexions implicites par le jeu de la co-référence. Ainsi, la proposition *je libérerai Victoria de sa laisse* et l'image de la mère libérant effectivement la chienne présentent une double connexion explicite (le « je » du texte) et implicite (Victoria dans le texte et la chienne sur l'image).

(19) Voir l'ouvrage de Christian Bruel.

(20) Cette énumération n'est pas exhaustive...

Les interactions sémantiques consistent en des redondances produites dans des codes différents mais sur un même canal visuel :

*les informations véhiculées par l'énoncé de a et l'énoncé de b se complètent de façon à assurer un sens cohérent à l'ensemble du discours ab ; [...] ce sens ne serait pas obtenu par la présence d'un seul des deux énoncés. (1996 : 178)*

Cette redondance peut inclure des nuances, des corrections, et un message peut aller jusqu'à en contredire un autre.

Quelques exemples illustreront ces phénomènes installant des degrés divers de redondance entre texte et image dans l'album étudié. Par exemple, la représentation iconique de la mère est tout à fait redondante avec ce que le lecteur tire de la lecture de son récit. Chapeauté, gantée, sanglée dans un manteau et des bottes, elle a une apparence rigide et austère. Un foulard classiquement noué autour du cou, un collier de perles marquent son appartenance à la bourgeoisie, tout comme ses propos. De même, au niveau cette fois de l'ensemble de l'album, les saisons présentes sur les images entrent en redondance avec le texte pour caractériser l'humeur, le paysage mental des personnages. Un certain nombre de détails, comme celui de la couleur des chaussettes de Charles qui change pour adopter celle des vêtements de Réglisse, ainsi que le note Christian Bruel, seraient également à analyser dans le même sens :

*Les détails browniens majeurs sont des portraits d'idées plus que des représentations d'objets. La mutation des chaussettes de Charles, dans Une histoire à quatre voix, n'est pas un gag surréaliste mais une traduction, dans le souvenir représenté de Réglisse, du désir que s'installe une intimité durable entre elle et Charles. (2001 : 235)*

Parfois l'image ajoute des informations au texte. Si l'on prend en compte la troisième image de la première voix, le lecteur constate que les deux personnages dont il est question dans ce chapitre sont assis sur le même banc, ce que le texte ne dit pas, et qu'ils ne sont pas seuls sur ce banc. L'image est cadrée de telle sorte que, proleptiquement en quelque sorte, Réglisse est déjà introduite dans le récit par des parties de vêtements et le regard intéressé de Charles. De la même manière, sur la quatrième image de la première voix, le père de Réglisse apparaît visuellement alors qu'il n'est pas mentionné encore en tant que personnage textuellement. A moins qu'il ne fasse partie des *horribles individus* hantant les parcs et mentionnés par la mère dans la même double page. Parfois aussi, c'est le texte qui est proleptique par rapport à l'illustration : c'est le cas dans le dernier chapitre où la narratrice traite la mère de *pauvre pomme* et où l'on retrouve un dessin de pomme sur l'illustration suivante.

De même, la représentation visuelle de la fleur en dernière page ajoute du sens au texte ; la fleur offerte est un coquelicot, fleur éphémère s'il en est, une fois coupée. Est-ce à dire que l'amitié entre les deux enfants sera tout aussi éphémère ?

Texte et image peuvent aussi entrer en contradiction. Dans le premier récit, si la mère affirme qu'un bâtard poursuit sa chienne, l'image indique le contraire. Dans la troisième voix (septième image), Charles affirme apprendre à grimper aux arbres à Réglisse, alors que l'image montre Réglisse tout à fait à l'aise et précédant Charles dans l'arbre. Dans de tels cas, la parole du narrateur est relativisée, voire remise en question. Que croire ? Ce qu'on voit ou ce qu'on lit ? <sup>(21)</sup> Aux différences entre les visions du monde intratextuelles s'ajoutent ces contradictions texte/image qui mettent en évidence la subjectivité de tout récit.

---

(21) La distorsion entre les mots, qui sont toujours elliptiques et implicites, et l'image qui montre, qui donne une reproduction de la réalité, contribue à favoriser ce type de questionnement.

On remarquera enfin que les titres des chapitres (*première voix, deuxième voix...*) qui impliquent une subjectivité énonciative, un sujet de conscience bien distinct pour chaque chapitre, ne correspondent pas à une focalisation iconique analogue. Les images ne sont pas toutes cadrées comme si elles étaient focalisées par le narrateur-personnage du chapitre : par exemple, des sept images du premier chapitre, narrativement pris en charge par la mère, six représentent la mère de l'extérieur, et une seule peut être considérée comme offrant une focalisation par ce personnage. De même, dans la quatrième voix, tantôt le personnage de la petite fille est focalisateur, tantôt il est vu de l'extérieur. Cet album peut donner lieu à de multiples autres commentaires, notamment esthétiques, il peut par exemple aussi être feuilleté pour le simple plaisir de l'image. Si nous nous sommes centrée plutôt sur les dispositifs sémiotiques et la question de la signification, c'est parce que cet album est supposé poser des problèmes de compréhension aux élèves.

## II. PREMIÈRE LECTURE DES ÉLÈVES

Comme nous l'avons dit en introduction, l'objectif de cet article est d'analyser les premières réactions d'élèves de l'école primaire à la lecture d'*Histoire à quatre voix*. Comment comprennent-ils cet album ? Qu'en disent-ils ? Eprouvent-ils de la difficulté à construire une diégèse du fait du jeu des voix successives ? Est-ce le principal problème rencontré ? A quelles conceptions va éventuellement se heurter la lecture de cet album ? Comme le souligne l'ouvrage publié sous la direction de Michel Dabène et François Quêt,

*La difficulté pour l'enseignant n'est pas seulement de savoir quelles sont les représentations et connaissances préalables de ses élèves ; elle réside aussi dans la difficulté de savoir celles qui vont effectivement être mobilisées au cours de la lecture d'un texte, et comment elles vont interagir avec le texte lu. (1999 : 22)*

Nous avons ainsi conçu en décembre 2003 un dispositif qui s'apparente à un entretien semi-directif de recherche réunissant les huit élèves de CM1 d'une classe de CM1-CM2 autour d'un magnétophone avec deux « enquêtrices »<sup>(22)</sup> enseignant à l'IUFM. Les huit élèves de cette école d'application sont, d'après l'enseignant titulaire de la classe, maître formateur<sup>(23)</sup>, d'un niveau moyen à très bon. Installés 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. Notre parti pris a été de laisser émerger la façon dont les élèves ont appréhendé ce livre lors de ce premier contact. 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.

La situation mise en place peut suggérer plusieurs critiques.

Le nombre d'élèves concerné, la limitation à une seule école, ne permet pas bien sûr de tirer des conclusions quantitatives de notre travail. Nous n'avons l'ambition que de donner un aperçu de quelques premières réactions de lecteurs à *Histoire à quatre voix*.

On pourra nous reprocher son caractère artificiel puisque la démarche n'est pas intégrée à un projet de classe. A cette objection, on peut répondre que ce mo-

---

(22) Ma collègue Marie-Christine Vinson et moi-même.

(23) Je remercie Marcel Ritz de nous avoir facilité la réalisation de ce travail avec les élèves de sa classe.

ment d'échange informel autour d'un album, vécu, nous a-t-il semblé, comme exceptionnel par les élèves, présente au moins l'intérêt, pour eux, d'une expérience d'expression assez libre sur un livre, ne passant pas par un questionnaire magistral guidant, comme il est de tradition dans le cadre scolaire.

Nous jugeons, rétrospectivement, la taille du groupe trop importante. Certains élèves parlent peu et il est impossible, sans intervention de notre part (ce qui est le cas étant donné notre parti pris initial), de préciser s'ils se posent les mêmes questions que ceux qui parlent beaucoup, ou comment ils se situent par rapport aux propos des « grands parleurs ».

Enfin, l'utilisation du magnétophone seul est insuffisante : il aurait été préférable de filmer les élèves. En effet, dans l'échange, ils sont amenés à manipuler l'album et à justifier leurs réponses en montrant telle ou telle image, et il est parfois difficile pour le transcripteur de repérer sur quelle page s'appuie tel ou tel élève et d'en rendre compte dans la transcription.

Il est peu aisé de repérer des parties très nettement délimitées dans l'ensemble de l'entretien (que nous ne pouvons malheureusement donner complètement en annexe faute de place). Cependant, en s'appuyant sur certaines relances des adultes, on peut tenter d'y distinguer de grandes unités, même si ces dernières ne sont pas complètement homogènes. Après un échange de premières impressions (1 à 25), une incitation à résumer l'histoire amène les élèves à dire ce qu'ils en ont compris (de 26 à 48). Puis une remarque d'élève ouvre la question des voix, de leur marquage typographique et de la réalisation de l'album (49 à 123 : mais cette partie n'est pas exempte de digressions, notamment sur les images). Une relance d'un adulte sur le résumé ramène les élèves à la compréhension du texte et aux problèmes qu'elle leur pose (124 à 178). Enfin, il est demandé aux huit élèves s'ils ont aimé ou pas l'album, ce qui déclenche une série de jugements plutôt négatifs (de 179 à 217) <sup>(24)</sup>.

Dans l'analyse suivante, centrée sur la lecture des élèves, nous commentons ce qu'ils nous semblent comprendre, puis ce qu'ils disent explicitement ne pas comprendre. Enfin, nous soulignons certaines de leurs conceptions concernant la lecture et l'album, qui apparaissent de façon incidente dans ces échanges, avant de nous interroger sur les modalités dominantes de leur première lecture. Précisons toutefois ici que l'amorce et la relance des enquêtrices sur le thème du résumé sont déterminantes pour l'orientation et l'évaluation des réponses des élèves. Les propos de ces derniers auraient sans doute été tout autres si la consigne de départ avait été de ne pas commencer par lire le texte, ou si l'on avait demandé au groupe s'il pensait qu'*Histoire à quatre voix* était un bel album.

---

(24) Chaque intervention, d'élève ou d'enseignant, est numérotée. Les abréviations renvoient aux indications suivantes :

Ad = Adrien

Al = Alexis

C = Clara

Jul = Julien

Jult = Juliette

L = Léa

Mat = Mathias

Max = Maxime

M = *maîtresse* (en fait ici les deux enquêtrices...)

# 1. Comment les élèves comprennent

## a. L'opération de catégorisation textuelle ou générique

Au début de l'article, nous avons souligné le « flou » du terme *histoire*, emprunté d'ailleurs au titre même de l'album, utilisé dans les documents d'accompagnement :

*Variations sur une histoire<sup>(25)</sup> apparemment simple : une mère et son fils accompagnés de leur chienne, un père et sa fille accompagnés de leur chien se croisent un court moment lors de leur promenade au parc.*

La courte présentation qui suit le terme laisse en fait penser qu'il s'agit plus d'une scène de rencontre peu narrativisée que d'un texte proprement narratif. Dans notre commentaire de chaque voix, nous avons d'ailleurs souligné que la première narratrice produisait le récit à la narrativité la plus affirmée en comparaison des autres narrateurs, plus proches du compte rendu.

Mais les enquêtrices, de façon incontrôlée (et très discutable a posteriori), ont mis les élèves, par leur questionnement, sur la piste du texte narratif :

- 26 M *bon alors est-ce que quelqu'un pourrait quand même essayer de résumer cette histoire / de la résumer, de dire ce qu'il a compris / essayer de voir comment*  
27 M *de nous la raconter*  
28 M *de nous la raconter*

Cela n'empêche pas la remarque suivante de Juliette :

- 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*

Cette élève, à juste titre nous semble-t-il, ne perçoit pas de structure narrative dans l'album. Mais, pour comprendre, elle a besoin de retrouver un principe organisateur à l'album : elle le trouve dans l'organisation des séquences conversationnelles évoquées dans les différentes voix.

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

- 154 Jult *[...] 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*

D'autres élèves tentent des approches génériques. En 25, Mathieu catégorise le récit en « histoire romantique ».

- 25 Mat *parce qu'il y a deux chiens qui sont amis / et après y a deux singes qui sont amis / et c'est comme si c'était une histoire romantique*

Il est relayé en 45 et 47 sur cette piste par Alexis, qui catégorise à nouveau le texte dans le genre « histoire d'amour », beaucoup plus loin, en 133 :

- 45 Al *ça parle un peu d'histoire d'amour*

---

(25) Souligné par nous.

- 46 M *ah oui c'est le romantisme de tout à l'heure / oui vas y mais explique un peu entre qui et qui*
- 47 Al les deux chiens ben i s'amuse ensemble / i sont amoureux et pi les deux petits macaques / les singes i s'amuse ensemble
- 133 Al ben quand i aurait une fin ils pourraient se marier les deux singes

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 (rencontre amoureuse par exemple).

## b. La gestion de la temporalité

Comment les élèves gèrent-ils la relation entre fiction et narration telle qu'elle fonctionne dans cet album ? Comment traitent-ils ce qui relève d'après Genette (1972) de la fréquence : la reprise plusieurs fois dans la narration des mêmes événements ?

- 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 M *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 rerencontré 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 rerencontré 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 M *donc tu as l'impression que c'est l'histoire de quelqu'un qui est allé plusieurs fois au parc*
- 33 L oui

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). 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 : *il est rentré et puis après il est rerencontré au parc il a vu encore la petite fille il a rejoué avec ; après ben il est reparti après il a il a rerencontré quelqu'un d'autre*. C'est le personnage de 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.

L'intervention de Julien, en 29, est beaucoup plus ambiguë. Comme le fait remarquer Juliette, 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 synthéti-

que 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.

Un peu plus loin, on peut constater que Maxime a la même lecture chronologique que Léa des différents chapitres :

131 Max et y a deux enfants qui se rencontrent / qui s'entendent b / euh y a d'abord la maman et le garçon / y vont au parc et le petit garçon i s'enfuit / et puis i voit une petite fille alors i discutent / et puis sa maman elle le retrouve / et puis elle le ramène chez lui / ensuite la petite fille elle va au parc et le garçon aussi / ils se retrouvent / ils font de la balançoire et y jouent / et pis euh ensuite ben sa maman il la reprend / après je sais plus

Dans ces tentatives de résumé (31 et 131 essentiellement), une difficulté à résumer les quatre chapitres au même moment T/T+n 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 entre les diverses voix ?

Pour appuyer sur le fait que la non-linéarité temporelle de l'ensemble de l'album est problématique pour les élèves, précisons que nous sommes retournée dans cette classe fin mai 2004, avons redonné le même album à lire aux mêmes élèves (sans qu'aucun travail ait été conduit entre temps sur ce dernier) et avons procédé au même type d'entretien. Alors même que les élèves identifiaient plus facilement les voix de chaque chapitre, tous ont lu ces chapitres dans une continuité chronologique. Pour eux le problème n'est pas tant dans la polyphonie (ou plutôt polyfocalisation) que dans la juxtaposition de récits qui ne sont pas à lire de façon linéaire chronologique.

### c. Le rapport aux personnages

A quels personnages les enfants sont-ils plutôt sensibles ? 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. On remarque aussi que les prénoms des enfants ne sont jamais utilisés dans la totalité de l'entretien, à l'exception de celui de Réglisse qui est cité deux fois dans la même prise de parole. Les noms des chiens, par contre, apparaissent un peu plus souvent. C'est d'ailleurs sans doute le fait qu'ils soient dotés d'un prénom, outre leur présence quasi-constante dans l'image, qui fait que ces animaux ont autant d'importance pour certains enfants. Les chiens 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 :

202 Al si on l'a aimé

203 M alors toi tu l'as aimé pourquoi

204 Al oh ben parce que ça parlait des petits singes

205 M c'est les personnages

206 Ad les gorilles

207 Max moi j'ai pas trop aimé / un peu comme Julien et Clara / parce que les images elles sont un peu / l'arbre en feu King Kong et tout / c'est pas vraiment dans l'histoire / c'est hors sujet et puis j'ai pas compris l'histoire / mais ce que j'ai bien aimé c'est les chiens

C'est sans doute le seul lieu affectif où ces élèves ont pu s'investir dans cet album ; et cela tient probablement plus de l'image que du texte.

La manière dont les élèves désignent les personnages, entre singes et humains, est intéressante. Certains, comme Léa (voir 31), parlent presque exclusivement des personnages en tant que garçon et fille. D'autres, comme Julien, oscillent entre une désignation et l'autre :

- 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
- 43 Jul si tu vois la première couverture / ça veut dire qu'ils parlent / si tu vois deux **singes** / ça veut dire que ça parle surtout des deux **singes** et puis voilà
- 58 Jul un animal / i sait quand toi tu dis bonjour / i va pas t'attaquer / mais là **le singe** i veut pas que sa chienne dise bonjour au chien / alors elle s'énerve mais ça sert à rien
- 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 M *qu'est-ce qui te permet de dire ça ?*
- 137 Jul parce que là
- 138 M *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**
- 140 M *montre-nous*
- 141 Jul là la deuxième phrase / c'est le **père** de l'autre **gamin** / ben après / ben après / c'est les **enfants** / après c'est les **enfants**

Si Julien parle en ouverture de « singes enfants », montrant qu'il traite l'association texte-image, il adopte ensuite des termes renvoyant tantôt à l'humanité, tantôt à l'animalité. Cela dépend bien sûr de ce qu'il prend le plus en compte dans ses propos, du texte ou de l'image, mais cela peut être aussi lié à son degré d'identification aux personnages de l'histoire.

On retrouve cette hésitation, selon les enfants, dans la désignation des personnages, dans ce bref échange :

- 128 Max ben en fait c'est l'histoire de deux singes / euh une maman / un papa et deux chiens
- 129 Al puis deux enfants
- 130 Max je l'ai dit

Que Léa parle des personnages en tant qu'enfants est sans doute le signe qu'elle réussit à se projeter dans l'histoire. On peut faire l'hypothèse que le phénomène identificatoire fonctionne plus difficilement pour les autres enfants, sans doute à cause de la structure particulière du texte qui empêche l'identification à un narrateur-personnage précis. La désignation des personnages comme animaux peut traduire la prégnance de l'image sur le texte tout comme elle peut manifester une distance identificatoire.

Enfin, le repérage des personnages pose des problèmes à certains lecteurs. Dans les lignes suivantes, Léa ne voit qu'un enfant, un garçon, là où il y en a deux. 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 pa-

rents sont séparés. Léa marque sa prudence interprétative par de nombreuses marques modales :

- 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
- 151 M *tout le monde pense que le père c'est le père du petit garçon ?*
- 152 Jult et à un moment ils rajoutent Réglisse / et après Réglisse ils rajoutent encore une autre personne / et aussi je voulais dire à propos des dessins / y a les dessins y en a qui sont un peu incompréhensibles parfois

Un échange avec Clara fait comprendre à Léa son erreur en la renvoyant à l'analyse de l'image. Le prénom (qui correspond aussi à un substantif qui peut être masculin ou féminin) Réglisse donné à la petite fille a peut-être contribué à la lecture de Léa :

- 166 C moi dans l'histoire / moi je trouve que là y a / là on dirait que c'est le garçon / et après y a la y a la fille / mais Léa avant elle avait dit que le père était avec son petit garçon / mais en fait le père il est avec sa petite fille
- 167 L mais non parce que regarde
- 168 C regarde là sa mère
- 169 L ah ouais c'est une petite fille
- 170 C là c'est la petite fille parce qu'elle a une petite mère comme ça
- 171 L donc j'ai compris pourquoi y avait les deux chiens / parce que en vérité c'était une petite fille qui est partie avec son papa / et le petit garçon qui est parti aussi en même temps avec son papa et qui sont allés dans le parc / c'est c'est pour ça que on voit à un moment sur les images deux chiens / mais faut quand même comprendre un peu l'histoire / parce que moi j'ai vraiment pas beaucoup / j'ai presque rien compris à l'histoire

#### d. L'identification des voix

Elle n'est pas toujours facile. Léa, en 31 (voir plus haut), ne perçoit pas le changement de narrateur entre le troisième et le quatrième chapitre (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.

Dans le fragment d'échange qui suit, Maxime revient en 44 sur les voix, dont il a déjà été question au début de l'entretien<sup>(26)</sup>, pour tenter une clarification de l'histoire. Il assimile voix et personnages. Après l'intervention suivante de Mathias en 38, il considère que les voix sont celles des deux chiens et des deux enfants. Pour lui, les voix 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.

- 38 Mat au début c'est d'abord deux chiens qui se sont rencontrés / et après c'est les deux singes

(26) De 15 à 19 (non donné dans le présent article).

- 39 Al les deux singes (rire)  
 40 Mat ben oui c'est deux singes  
 41 M *il dit les deux singes et puis toi ça te fait rire ?*  
 42 Max c'est normal / regarde / c'est deux singes / là on le voit  
 43 Jul si tu vois la première couverture / ça veut dire qu'ils parlent / si tu vois deux singes ça veut dire que ça parle surtout des deux singes et puis voilà  
 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

Julien, lui, fait la distinction entre voix et personnages. Il semble réagir à l'intervention de Mathias en 38 et éprouve le besoin d'explicitement comment il identifie la première voix, en associant dessin et texte. Ensuite il énonce qui est le narrateur de chaque chapitre :

- 135 L 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 M *qu'est-ce qui te permet de dire ça ?*  
 137 Jul parce que là  
 138 M *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  
 140 M *montre-nous*  
 141 Jul là / la deuxième phrase / c'est le père de l'autre gamin / ben après / ben après / c'est les enfants après / c'est les enfants  
 142 M *démonstration les enfants*  
 143 Jul un enfant  
 144 M *lequel ?*  
 145 Jul le garçon  
 146 M *c'est là*  
 147 Jul et après c'est la fille  
 148 C et après c'est le chien

On remarquera en 148 l'intervention de Clara, qui 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.

## 2. Ce que les élèves disent ne pas comprendre

Nombre de remarques mentionnent le sentiment d'incompréhension des élèves. Ceux-ci savent en général situer leur problème.

### a. le titre et la structure de l'ensemble du texte

Le titre de l'album 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.

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

Certains manifestent le sentiment de ne pas avoir affaire à une histoire complète, finie :

- 1 L je 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 L oui y a pas de fin / on a l'impression

Les élèves signalent ainsi le fait que d'un point de vue narratif strict, 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. En fait, en réagissant ainsi, les élèves montrent qu'ils sont sensibles à la construction particulière du texte, plus proche, on l'a dit, de la chronique que du récit fortement structuré.

## b. Les images

Il aurait été intéressant de comparer la compréhension de l'histoire par les élèves selon les diverses stratégies de lecture qu'ils déploient face à un album <sup>(27)</sup>, mais nous ne nous sommes pas donné les moyens d'étudier ce point ici. Toujours est-il que le rôle perturbateur des images dans le processus de compréhension apparaît dans la façon dont elles font parfois brutalement irruption dans le discours des élèves :

- 17 Jul les chapitres / les quatre / les voix.
- 18 L y 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**

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. De même, dans ce que nous avons considéré comme la deuxième grande partie de l'entretien <sup>(28)</sup>, une digression est provoquée par l'évocation des images jugées problématiques <sup>(29)</sup> malgré un essai de recentrage de l'enseignant. Que reprochent donc les élèves à certaines images ?

Elles sont parfois déclarées incompréhensibles :

- 152 Jult [...] et aussi je voulais dire à propos des dessins / y a les dessins / y en a qui sont un peu incompréhensibles parfois
- 153 Jul oui parce que là on voit le chien qui rentre dans l'oreille et un autre chien qui lui sort / on dirait comme si c'était un tunnel
- 182 Jul moi j'ai pas aimé parce que là les dessins c'est incompréhensible / et pi ils mettent des dessins / un arbre en feu / un arbre déguisé en arbre en chat / là là j'ai vu un chapeau / là y a King Kong sur un immeuble / y a plein de trucs / et un moment là il rentre dans l'oreille / c'est incompréhensible et aussi le problème / y avait pas de sens alors j'ai pas compris vraiment avec l'histoire

(27) Lors de notre seconde visite à la classe, nous avons interrogé les élèves sur leur façon de lire l'ouvrage et ils témoignent de plusieurs stratégies. La plupart disent progresser page par page en lisant le texte puis en regardant l'image, d'autres – page par page – regardent d'abord l'image puis lisent le texte, un autre enfin regarde d'abord toutes les images puis lit seulement le texte.

(28) De 49 à 123.

(29) De 76 à 91.

Certains leur reprochent leur absence de réalisme. Ainsi Clara ne comprend pas la présence dans l'album d'un animal que ses connaissances du monde lui font repérer 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 [...]

Juliette, qui admet par ailleurs qu'on n'a pas à comprendre tout quand on lit un livre, qualifie à juste titre les dessins de surréalistes ; mais pour elle il s'agit d'un reproche.

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 [...]

Ce qui est ressenti comme dérangeant également est que certains éléments iconiques ne sont pas intégrables dans l'histoire. Cela montre que les élèves, pour comprendre l'album, ont besoin d'intégrer les informations tant iconiques que textuelles dans une représentation mentale cohérente :

59 C moi y a quelque part sur une image que j'ai / ça a pas beaucoup de rapport avec l'histoire / c'est euh l'arbre en feu / l'arbre il est en feu / alors que ça brûle quand même pas qu'il y a ait un arbre en feu ou qu'

207 Max moi j'ai pas trop aimé un peu comme Julien et Clara parce que les images elles sont un peu / l'arbre en feu / King Kong et tout / c'est pas vraiment dans l'histoire / c'est hors sujet / et puis j'ai pas compris l'histoire [...]

216 Mat j'ai pas trop aimé parce que là y a je comprends pas / ici y a / là y a King Kong / pourquoi il est sur le toit ? qu'est-ce qu'il fait ? il a rien à voir avec l'histoire / La Joconde le Père Noël et King Kong ça n'a rien à voir avec l'histoire

### c. Le rapport texte/image

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.

211 Al mais si y met un King Kong / pourquoi il parle pas le King Kong ?

212 Max parce que c'est pas dans l'histoire

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 :

76 Jult moi j'ai compris que c'était comme si on comparait tout à tout / on compare un animal avec une personne humaine / on compare tandis qu'y a des choses qui n'ont rien à voir / y a des trucs qui n'ont rien à faire (confus) un tableau de Joconde puis après on tourne la page ou deux trois pages suivantes / y a un monsieur il est en train d'embrasser la Joconde et le Père Noël

91 Jult il faut laisser les choses à leur place / faut pas / on peut comparer un livre à un li-

vre mais pas une personne à un animal / je veux dire un animal c'est quand même pas

199 Jult [...] et pi il mélange la Joconde avec le Père Noël / et pi euh j'ai pas trop aimé parce que surtout on compare

Jean-Marie Schaeffer, définissant la fiction comme une feintise ludique, écrit que

*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 imaginaire mis en place par Browne : peut-être sont-ils trop habitués à des univers imaginaires très proches de l'univers réel ou à des univers imaginaires 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 permet pas d'accepter la feintise ludique. En fait, ils ne saisissent pas l'univers de l'album en tant qu'univers, ils en perçoivent des bribes juxtaposées. Des élèves de maternelle ne réagiraient pas de la même manière aux images, d'une part parce qu'ils ne les mettraient pas en relation avec le texte (à supposer que celui-ci ne soit pas lu par le parent ou l'enseignant), d'autre part parce qu'ils seraient moins prisonniers, sans doute, de certaines catégories génériques et de certaines connaissances encyclopédiques qui, ici, posent problème aux lecteurs de cycle 3.

A plusieurs reprises l'image est signalée comme obstacle à la compréhension du texte. On le lit en 171 (voir plus haut) et dans l'extrait suivant :

160 Jul là y a Victoria / et là c'est écrit que après on rentre à la maison avec Victoria / y a Victoria là mais après y a le chien là / voilà ils sont pas retournés dans le parc / et là on revoit Victoria / alors comment elle est revenue comme ils n'en parlent pas ? on revoit Victoria elle est là / i sont déjà partis on la revoit là  
161 L oui mais regarde / là / y a le petit garçon  
162 Jul oui mais avant / y avait pas le petit garçon  
163 M comment vous répondez à sa question ?  
164 Jul y a le chien il part du père / la chienne elle part du père / et tout d'un coup elle revient et elle repart / elle repart chez elle / et un moment ouais normalement là elle revient / l'enfant alors là c'est / on comprend / mais avant on comprenait pas comment elle a fait pour revenir / partir revenir / partir

Julien ne comprend pas qu'on voie Victoria sur l'image alors que, dans le texte, il n'est pas mentionné qu'elle est revenue au parc. Il fait allusion au deuxième chapitre où l'on voit Victoria mais pas ses maîtres. Léa lui montre une image du troisième chapitre où on voit le petit garçon, ce qui pour elle suffit à expliquer la présence de Victoria sur les images. En 164, si Julien admet que la présence de Victoria dans le troisième chapitre est justifiée, il ne semble pas avoir compris pourquoi la chienne se trouve sur les images du second chapitre : ce dernier ne donne pas suffisamment d'éléments au lecteur pour effectuer l'inférence nécessaire pour expliquer la présence de Victoria sur les images. On voit avec cet exemple combien

*L'objectif de la compréhension d'un texte narratif est [...] de parvenir à une représentation intégrée dans laquelle les personnages et les événements ont été « suivis » par le lecteur, de sorte que celui-ci est parvenu à interpréter les actions, les déplacements et les résultats auxquels ils ont abouti, et pourquoi. (Gaonac'h et Fayol 2003 : 42)*

### 3. Ce que l'entretien nous apprend incidemment sur certaines conceptions

Certains élèves de CM1 manifestent un certain désarroi devant l'album. Ils ne sont plus habitués à la lecture de ce type de support et lisent plutôt des textes plus longs, des romans sans doute :

- 21 L moi je trouve qu'elle est vraiment courte l'histoire parce que déjà
- 22 Jult moi je préfère quand il y a beaucoup de texte
- 23 L parce que déjà y a beaucoup d'images pour expliquer / y a par exemple une phrase dans chaque page / par exemple la première page y a une phrase / la deuxième je sais pas combien y en a / y en a une mais elles sont longues les phrases parfois / mais ce qui est bête c'est qu'il y a beaucoup d'images et pas assez de texte

Au début de l'entretien, se manifestent différentes conceptions de ce qu'est la fin d'une histoire. Comme nous l'avons dit plus haut, ce texte ne se présente pas avec une macrostructure canonique, ne se termine pas euphoriquement par exemple, ce qui fait dire aux élèves (1 à 5) qu'il n'y a pas de fin. Maxime, lui, semble avoir une vision plus greimasienne de la structure du récit : pour lui, à la conjonction des personnages Charles et Réglisse, succède la disjonction, et cela suffit à marquer la clôture du récit. Quant à Alexis, il assimile fin du récit et clôture matérielle : un livre ne peut avoir un nombre infini de pages.

- 1 L je 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 L oui y a pas de fin / on a l'impression
- 4 M *alors est-ce que tout le monde a eu cette impression-là ?*
- 5 oui
- 6 non
- 7 M *non ?*
- 8 Max non pas moi
- 9 M *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

Dans le long extrait suivant, apparaissent enfin des conceptions parfois surprenantes de ce qu'est un auteur et la réalisation d'un album.

- 92 L moi pour en terminer avec les voix / je dirais que c'est en fonction des écritures que la voix change / ça veut dire que la personne par exemple qui a fait le premier paragraphe / je veux dire un petit paragraphe / c'est elle qui va parler / la deuxième c'est elle qui a fait le deuxième paragraphe / et ainsi de suite / ça doit être l'auteur / les gens qui ont fait ce livre peut-être quatre personnes qui ont fait ce livre et les quatre personnes
- 93 M *ont quatre voix différentes*
- 94 L ont quatre voix différentes
- 95 Ad chaque personne écrit sa petite idée
- 96 L non chaque personne écrit son chapitre

- 97 Jul une autre écriture, c'est un autre personnage qui parle
- 98 M *alors attendez votre camarade dit les quatre voix c'est quatre personnes différentes qui ont écrit quatre histoires*
- 99 L non j'ai pas dit ça je dis simplement c'est quatre personnes qui ont fait le livre ensemble
- 100 M *voilà et chacune a fait un chapitre*
- 101 Jul moi / chaque fois il y avait un auteur / il écrivait / chaque fois qu'il y avait un auteur il écrivait son histoire / par exemple là c'est l'histoire de Victoria non de lui / du petit singe / et ben c'est çui qui raconte / non là ça parle de la mère alors que là c'est du petit singe / alors que là i parle et puis après i parle i parle / et chacun son auteur et ben il écrit son texte
- 102 M *alors est-ce que vous avez entendu ce qu'il a dit à propos des voix ?*
- 103 M *alors qu'est-ce que vous en pensez vous ? de ce problème de voix ? quatre voix*
- 104 Al c'est les quatre saisons
- 105 M *ah comment tu le vois ça ? qu'est-ce qui te fait dire ça ?*
- 106 L ben moi je crois que Julien il a un peu faux / parce que déjà le petit singe / on le retrouve dans toute l'histoire donc ils l'ont fait ensemble / sauf que c'est quatre paragraphes rajoutés
- 107 Jult chacun a peut-être un autre avis
- 108 L ben oui mais moi je dis mon avis maintenant
- 109 C c'est pas possible que ça soit quatre personnes qui a écrit ça / parce que là on voit qui c'est qui a écrit l'histoire et y a qu'une seule personne
- 110 L non je veux pas dire que c'est qu'une personne qui l'a fait / y a peut-être quatre personnes qui ont / comment dire / çui-là qui a fait les images par exemple / déjà ils ont peut-être écrit
- 111 Al une personne qui a inventé l'histoire
- 112 Jul sûrement sûrement / 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 M *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 l'écrit en gras après et ensuite l'autre il l'écrit tout fin à la main et ensuite gras gros à la main
- 117 M *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 M *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

En 92, 95 et 96, auteur et narrateur sont confondus. En 97, Julien introduit la notion de personnage : pour lui, il y a autant de personnages que de caractères typographiques. Mais en 101, il semble penser que chaque personnage est pris en charge par un auteur différent. Plusieurs conceptions semblent se profiler derrière les propos des enfants :

- l'album a été écrit par quatre auteurs qui ne se sont pas concertés (101) ;
- l'album a été écrit par quatre auteurs qui se sont concertés (99 et 106) ;
- l'album a été réalisé par une seule personne (Clara se réfère au nom de l'auteur sur la couverture en 109).

Jusqu'à la fin l'indécision est grande : un auteur ? deux auteurs ? (116). Et que faire de l'image (110) ? Pour Alexis, l'auteur de l'album semble être celui des ima-

ges, le « Picasso » (121) <sup>(30)</sup>. 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, travaillent sur l'objet-livre, les premières de couverture etc. Comme le remarque Aline Karnauch <sup>(31)</sup>, 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 :

*Si l'auteur reste une notion abstraite, c'est que son véritable rôle, le travail même de l'écriture, est insuffisamment perçu. (1999 : 50)*

Certains ont également une représentation très artisanale de la fabrication du livre : en 112, 116, 122, 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 pour éviter la formation de ce genre de conception ? N'est-il pas discutable de dire aux élèves qu'ils « font un livre » dans une classe ?

Enfin, le terme « voix » utilisé dans le titre ne renvoie pas pour les élèves à la voix narrative :

- 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 M 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

Ils ne construisent donc pas un horizon d'attente leur permettant d'intégrer la structure de l'album, ce qui explique leur difficulté à articuler les informations entre elles.

#### 4. Lecture éthico-pratique ou théorico- esthétique ?

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). La lecture éthico-pratique, elle, se réfère plutôt à des « schémas éthico-pratiques d'expériences. » (1993 : 114-115). Bernard Lahire détaille un peu plus loin les composantes d'une lecture éthico-pratique et son rôle pour les lecteurs qui s'y adonnent :

*Les lectures romanesques appréciées sont celles qui rendent possibles l'adhésion, la participation, l'identification, positives ou négatives, à l'histoire et qui permettent ainsi de faire travailler, sur un mode imaginaire, les schémas de sa propre expérience. On peut dire que, pour certains lecteurs, la lecture de romans permet de lire des modèles situationnels, des modes de comportement, des solutions (réactions, comportements...) à des situations heureuses, difficiles ou problématiques. Bref, le roman livre aussi, pour ceux qui veulent le lire ainsi, des modèles et des normes de*

(30) 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.

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

*comportements, des rôles, des schèmes d'action, de réaction, de perception, de réflexion et peut être lu comme un manuel ou un guide éthico-pratique de savoir-vivre.*  
(p. 119)

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 esthétique : texte et image ne leur laissent en fait guère le choix !<sup>(32)</sup> 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...

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.

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 en général fortement intriqués avec une lecture théorico-esthétique. Ainsi, ce que dit Juliette en 35 peut être interprété différemment de ce que nous avons écrit plus haut :

- 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
- 36 Max la maman / la maman du garçon qui venait toujours parce que le garçon il discute / euh i discute bla bla bla / puis un moment la maman du petit garçon elle vient / et pi elle coupe la discussion / et puis hop elle le prend et puis elle rentre chez elle / comme si par exemple / c'est comme si la maman elle parle avec quelqu'un d'autre / et pi l'enfant il la prend et pi il la ramène à la maison
- 37 Ad et ben non c'est pas pareil

On peut lire dans cette remarque, outre un souci d'assurer une cohérence formelle à l'album, une sensibilité à la récurrence des situations de rupture relationnelle que Juliette désapprouve. Maxime enchaîne sur les propos de Juliette en 35 en manifestant combien il trouve violente l'attitude de la mère qui interrompt la discussion entre Réglisse et Charles. En inversant les rôles (en imaginant la mère contrainte de s'interrompre dans une discussion avec un autre adulte à cause de l'intrusion de son enfant), il veut faire comprendre le manque de respect que la mère manifeste à l'égard des enfants. Il réagit donc ici plus précisément au non-respect de cette valeur de respect, justement, par la mère. Adrien, en 37, pense que le renversement des rôles entre enfant et adulte n'est pas possible : pour lui, les adultes ont des droits que les enfants n'ont pas.

Un peu plus loin, 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 en 159 :

- 154 Jult [...] 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 M *Pourquoi tu dis une vie de quelqu'un qui perd un peu le moral ?*  
(confus)

---

(32) Mais peut-être est-ce aussi le fait de pratiques scolaires antérieures.

- 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

Mais en même temps le jugement de généricité 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.

Rares sont finalement les interventions affectivement impliquées des élèves. Outre le fait que deux enfants déclarent avoir aimé le livre à cause des animaux en 204 et 207, Julien juge négativement la colère de la mère quand le chien Albert vient à la rencontre de Victoria.

- 52 Jul aussi là à un moment /Victoria et l'autre chien i s'amusement
- 53 L Albert
- 54 Jul i s'amusement là / y a là / là y a Victoria / en fait quand i sent les fesses des chiens / en fait c'est comme ça qu'ils se disent bonjour / et là la mère là
- 55 L la maîtresse n'est pas contente
- 56 Jul ouais la maîtresse elle est pas contente
- 57 Max c'est pas la maîtresse / c'est la maîtresse du chien
- 58 Jul un animal i sait quand toi tu dis bonjour / i va pas t'attaquer / mais là le singe i veut pas que sa chienne dise bonjour au chien / alors elle s'énerve mais ça sert à rien

A part ces deux exemples, tout, dans les interventions d'élèves, montre qu'ils se livrent plutôt à une lecture théorico-esthétique qu'éthico-pratique.

\*

En conclusion, nous ne proposerons pas de pistes didactiques permettant un travail en classe à partir d'*Histoire à quatre voix* mais nous nous contenterons de quelques remarques que nous suggèrent les réactions d'élèves évoquées ci-dessus.

Cet album se révèle d'une complexité certaine : nous avons dit en début d'article que, selon C. Tauveron, qui propose une typologie des difficultés présentées par les ouvrages de littérature de jeunesse dans le domaine de la compréhension et de l'interprétation, ce qui pose problème dans l'album d'Anthony Browne est essentiellement le point de vue polyphonique. Les propos des élèves nous amènent à considérer que c'est loin d'être le seul obstacle, et pas nécessairement l'obstacle principal : l'image, l'articulation texte/image sont également fortement déstabilisantes pour les jeunes lecteurs, ainsi que la non-linéarité du récit. On peut s'étonner de trouver dans certains ouvrages qu'*Histoire à quatre voix* puisse servir de point de départ pour apprendre à lire et à écrire<sup>(33)</sup> – est-ce un bon choix pour un tel objectif ? – et dans d'autres d'en voir conseiller la lecture aussi bien à de jeunes élèves du primaire qu'à des adolescents<sup>(34)</sup>. A qui est finalement destiné cet ouvrage ? En tout cas, le classement en ordre de difficulté (niveau 2 – sur

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

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

trois niveaux –) dans les documents d'accompagnement nous semble sous-estimé, au regard des premières réactions de lecteurs que nous venons d'évoquer. Cette complexité caractérise d'ailleurs nombre d'ouvrages de ce type et il nous semble qu'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.

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 des ouvrages favorisant une approche théorico-esthétique plutôt que des textes favorisant 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 ? Il est vrai que nous savons peu sur ce qui se joue effectivement dans les pratiques de classe à ce propos, mais on pourrait préconiser un juste équilibre, dans le choix des textes proposés aux élèves, entre les deux types de lecture.

Certains peuvent objecter qu'un livre tel que celui-ci peut se lire à différents niveaux, que le jeune lecteur n'a pas obligation de tout comprendre, que l'on peut butiner au fil des pages selon l'envie. Par exemple, dans l'ouvrage de Christian Poslaniec et Christine Houyel (2000 : 319), on peut lire :

*La première étape, pour concevoir des projets pédagogiques, consiste donc à analyser le livre support. Pour ce faire, on peut utiliser les nombreuses approches théoriques dont nous avons présenté un panorama au début de cet ouvrage. Mais il est tout aussi efficace de se mettre dans un état d'esprit de réception quasi naïve. De s'ouvrir au livre en y portant une grande attention, mais flottante, prête à percevoir des aspects très divers, sans se fixer exclusivement sur l'histoire, l'esthétique des images ou le style.*

Suit l'exemple d'*Histoire à quatre voix* avec de multiples pistes d'activités à partir notamment des images. Il faut alors être bien clair sur ce que l'on appelle lecture, sur les compétences que l'on veut développer chez les élèves, sur les objectifs didactiques que l'on se donne en proposant ce type d'activités quelque peu éparpillées.

Enfin, cet article a été pour nous l'occasion de constater que très peu de travaux ont été consacrés à la manière dont de jeunes élèves lisaient les albums, dont ils traitaient texte et image, dont ils en faisaient sens. Un objet de recherche nous semble donc se dessiner ici.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### Ouvrages et articles :

- ADAM Jean-Michel (2004) : « Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm) », *Langages* n°153, 62-72.
- AMOSY Ruth (2000) : *L'argumentation dans le discours*, Nathan Université.
- ANDRIEUX Brigitte (1999) : « De l'homme au singe : l'évolution d'Anthony Browne », *La Revue des livres pour enfants*, n°185, 29-33.
- ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LA LECTURE (2002) : « Des enseignants de cycle 3 ont lu 7 albums pour leur classe », *Lectures expertes*, n°1.
- BAKHTINE Mikhaïl (1970) : *La Poétique de Dostoïevski*, Editions du Seuil.
- BRUEL Christian (2001) : *Anthony Browne*, collection Boîtazoutils, éditions Etre.
- DABÈNE Michel, QUET François (1999) : *La compréhension des textes au collège*, CRDP de l'Académie de Grenoble, Delagrave.
- GAONACH Daniel, FAYOL Michel (coord.) (2003) : *Aider les élèves à comprendre*, collection Profession enseignant, Hachette Education.
- GENETTE Gérard (1972) : *Figures III*, collection « Poétique », Editions du Seuil.
- GROSSMANN Francis (1997) : *Enfances de la lecture manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Peter Lang.
- LE MANCHEC Claude (1999) : *L'album, une initiation à l'art du récit*, l'Ecole.
- JOLY Martine (1994) : *L'image et les signes. Approche sémiologique de l'image fixe*, Nathan.
- KARNAUCH Aline (1999) : « Quand nous croyons qu'ils comprennent... Quand nous croyons qu'ils n'ont pas compris... », *Repères* n°19, 39-59.
- KLINKENBERG Jean-Marie (1996) : *Précis de sémiotique générale*, De Boeck Université.
- LAHIRE Bernard (1993) : *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Presses Universitaires de Lille.
- (1998) : *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, collection Essais et recherches, Nathan.
- LUGRIN Gilles : « L'hyperstructure publicitaire. Hyperstructures canoniques, parcours de lecture et rapports texte/image », *Médiatiques*, Louvain-la-Neuve, Observatoire du récit médiatique.
- NIÈRES-CHEVREL Isabelle (2003) : « Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants », *La revue des livres pour enfants*, n°214, 69-81.
- POSLANIEC Christian, HOUYEL Christine (2000) : *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, collection Pédagogie pratique, Hachette éducation.
- PRINSAUD Alain (2001) : *Apprendre à lire et à écrire à partir de l'album Une histoire à quatre voix*, L'Ecole.
- RABATEL Alain (à paraître en 2005) : « La part de l'énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue », *Marges linguistiques*, n°8.
- REVAZ Françoise (1997) : *Les textes d'action*, coll. Recherches textuelles, n°1, CELTED, Université de Metz.
- RICARDOU Jean (1973) : *Le nouveau roman*, collection Ecrivains de toujours, éditions du Seuil.
- SCHAEFFER Jean-Marie (1999) : *Pourquoi la fiction ?* collection Poétique, éditions du Seuil.
- TAUVERON Catherine (2002) : *Lire la littérature à l'école*, Hatier.
- VANDER LINDEN Sophie (2003) : « L'album entre texte, image et support » *La revue des livres pour enfants*, n°214, 59-68.

### Autre document :

- Littérature, cycle des approfondissements (2002) : collection Documents d'application des programmes, CNDP.